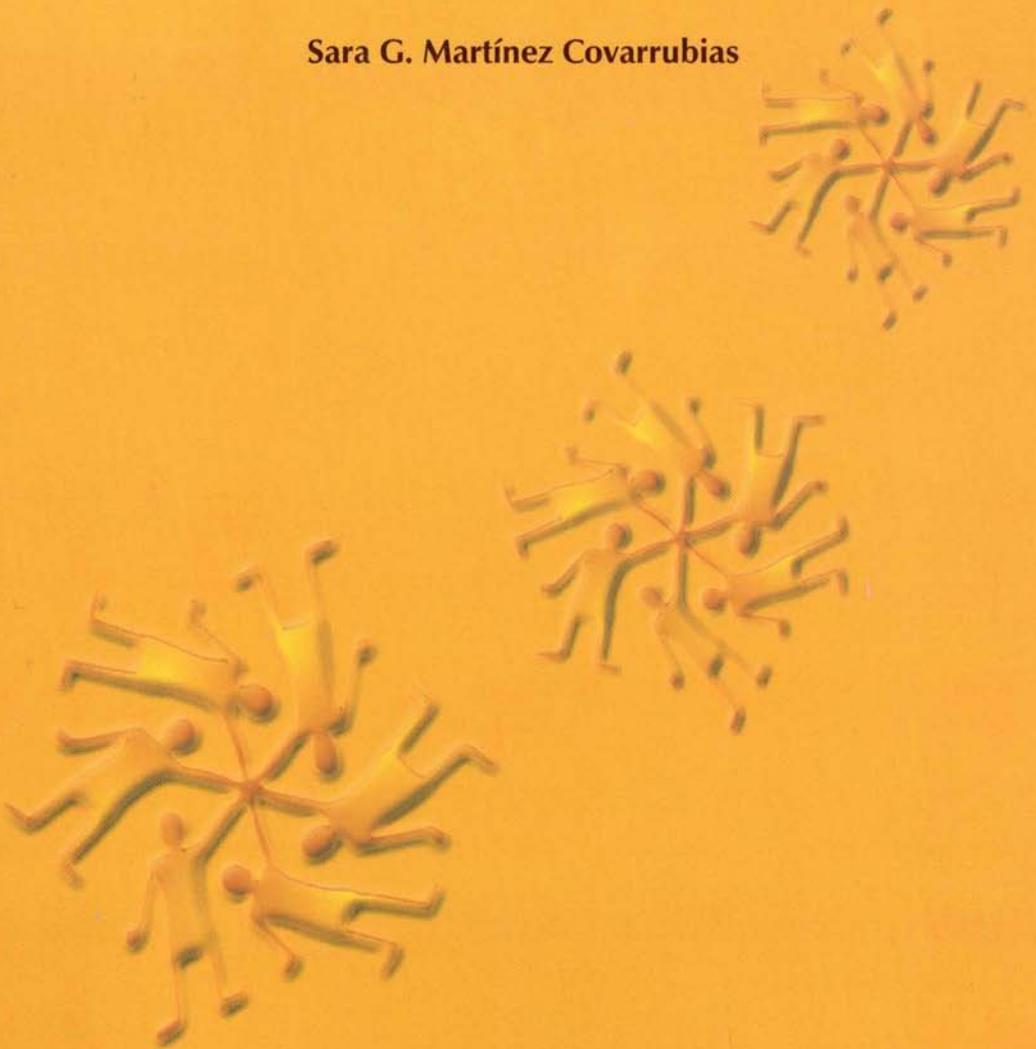


# ESTUDIO DE CASOS

Crónica de un proceso de investigación con perspectiva de género

Sara G. Martínez Covarrubias



UNIVERSIDAD DE COLIMA

# ESTUDIO DE CASOS

**Crónica de un proceso de investigación con perspectiva de género**

Sara G. Martínez Covarrubias



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© 2003 Universidad de Colima  
Av. Universidad 333, C.p. 28040  
Colima, Colima, México.

Derechos reservados conforme a la ley  
Sara G. Martínez Covarrubias y Universidad de Colima

**ISBN 970-692-116-8**

<http://www.ucol.mx>

Publicaciones Universidad de Colima  
Teléfonos: 01 (312) 316 10 81 y 316 10 00, ext. 35004  
Correo: [publicac@ucol.mx](mailto:publicac@ucol.mx)

Comercializadora Universidad de Colima  
Teléfono: 01 (312) 31 384 84  
Correo: [comerci@ucol.mx](mailto:comerci@ucol.mx)

# Índice

---

Prólogo .....	9
Presentación .....	11
<b>Capítulo 1</b> Comprensión de experiencias de vida a través del estudio de casos .....	17
<b>Capítulo 2</b> Vida profesional y sus relaciones inter-retroactivas .....	47
<b>Capítulo 3</b> La reconstrucción de las etapas de investigación a partir del diario .....	63
<b>Capítulo 4</b> PRIMERA ETAPA: Del tema al proyecto .....	71
<b>Capítulo 5</b> SEGUNDA ETAPA: El trabajo de campo .....	81
<b>Capítulo 6</b> TERCERA ETAPA: El tratamiento de los datos .....	133
Referencias bibliográficas .....	169



*A Laura y a Lupita:<sup>1</sup>*

*Por haber confiado en mí,*

*por haber compartido una pequeña parte de sus vidas y  
experiencias conmigo,*

*en la búsqueda de una mayor comprensión de nosotras mismas.*

*También a las mujeres de mi genealogía  
materna:*

*mi abuelita, mi madre y mi hermana.*

---

<sup>1</sup>Cuyos nombres aparecen cambiados para proteger su anonimato.



## Prólogo



### **Dar y dejarse dar en la relación investigadora**

Me alegro de que Sara Gricelda me haya pedido el prólogo de este texto que narra su proceso de investigación e implicación en la búsqueda de sentido para comprender dos vidas de mujeres académicas de su universidad. Me alegra en dos sentidos, uno más cercano porque me da la oportunidad de agradecerle otra vez que me eligiera para compartir su andar en este proceso de investigación etnográfica. El otro, porque un trabajo tan cuidadoso y singular se merece tener una vida fuera de las manos que lo han arropado y creado para que otras puedan acogerlo y disfrutar de él.

Compartir un proceso tan vivo y singular me dio la oportunidad de conocerme mejor y de descubrir la potencialidad de la relación de autoridad entre dos mujeres. Hablo de la relación que genera autoridad cuando abre caminos de libertad, de confianza y de reconocimiento de una a la otra para decir en primera persona la manera de mirar el mundo, la manera de mirar y acercarnos, ella y yo, a la investigación educativa, que es mundo también. Sara supo entusiasmarme en su búsqueda de comprensión y sentido de las vidas de dos mujeres académicas y eso a la vez le permitía entender algo más de su propia vida en la academia y fuera de ella, y a mí también. Y todo eso fue un regalo: sin la

apertura amorosa y disponibilidad de Sara Gricelda de dar y dejarse dar en la relación, no sólo conmigo sino también con Lupita y Laura, no podría tener este trabajo la savia y la fuerza intensa que posee. Una savia y una fuerza que sólo entiendo que puede darse cuando la relación es de verdad. No hablo de una búsqueda de «verdad» positivista, sino la verdad que no traiciona el sentido de lo que se busca. Un sentido que sabe acoger y reconocer lo que es y así lo muestra. Sara Gricelda en su trabajo y en su empeño por cuidar y resguardar la relación sabe acercarse a esa vida que late en ella, en Lupita y en Laura de una manera sutil y compleja, regalándonos sensaciones, dificultades, sorpresas, descubrimientos, comprensiones que tejen entre sí una amalgama de conocimientos de los cuales podemos aprender y entender algo más allá de ellas, entender algo de cada una y de cada uno, si se deja.

La etnografía, para mí, tiene, para quienes se dejan, la posibilidad de vivir una experiencia interesante, un recorrido de creación de conocimiento singular y lleno de vida como decía, porque, si se sabe, tiene la potencia de reflejar la vida que late. La vida en toda su complejidad y en toda su sencillez; la vida en lo que tiene de claro y de oscuro a la vez; la vida en lo que tiene de amoroso y lo que tiene de des-amoroso. Y Sara supo tener la sabiduría de captar que lo que quieres comprender o entender no está separado de lo que comprendes y entiendes de ti misma; por eso dejó sus huellas en el camino y ahora sólo queda que otras y otros sepan dejarse dar algo de lo que Sara Gricelda nos regala.

Mi sincera enhorabuena,

**Remei Arnaus**

Profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y directora de la revista de estudios feministas *DUODA*, de la misma universidad.

## Presentación



**Cuando llega la larga crónica a su fin,  
nada ha terminado.**

*(Antonia. Dirigida por Marleen Gorris, 1995)*

Este libro constituye un fragmento de mi tesis doctoral, titulada *Mujeres académicas y vida profesional. Dos estudios de caso*, defendida en la Universidad de Barcelona a finales de 1996, ante un jurado conformado por María de Jesús Izquierdo, Ana Sánchez Torres, Nuria Pérez de Lara, Cristina Alonso y Rosa Pastor. De ese día memorable para mí, tengo presentes los comentarios amenos, las sugerencias para continuar trabajando el tema, la presencia de amigas y amigos. También, aunque no hayan estado físicamente, la compañía de las mujeres cuyas vidas estudié. Presenté en esa oportunidad algunas fotografías de ellas en sus espacios cotidianos, en un intento por transmitir al jurado algo de lo que yo sentía, el protagonismo de Lupita y Laura no como objetos de conocimiento, sino como personas participantes a lo largo del proceso, en el que actué como una especie de intérprete de sus experiencias, a la vez que traté de que ellas mismas se expresaran. Fue esa una larga sesión, de la que salí gratificada, contenta, pues al nerviosismo inicial siguió un deseo vehemente

de contar más y más cosas en la exposición y comentarios finales, pensando siempre que se habían quedado fuera muchos aspectos interesantes para la reflexión y análisis y, a pesar de todo, la tesis rebasaba las quinientas páginas. Superé la prueba ofreciendo una panorámica de cómo los elementos que conforman las vidas profesionales se combinan en relaciones inter-retroactivas.

Tiempo después, envíe el texto completo para su análisis por el Comité Editorial de la Universidad de Colima, con un resultado satisfactorio y la recomendación de presentar el entramado metodológico de la tesis como un libro independiente de los estudios de caso propiamente dichos, ya que esta sección está planteada de forma “transparente” y podía ser un texto de corte metodológico dirigido principalmente a estudiantes de posgrado en vías de preparar tesis. Aquí está pues, esa sección de la investigación.

Creo que el texto puede ser útil también a personas interesadas en iniciarse en los procesos de investigación. Podrán encontrar en sus páginas una experiencia personal, a veces íntima, que va exponiendo dos procesos: el de comunicación e implicación personal con las protagonistas de los casos, que fue de menos a más, por un lado, y por otro el de reducción progresiva de la incertidumbre con respecto al cómo hacer las diferentes fases del trabajo.

Es la crónica de una investigación, pero a la vez, de un proceso formativo, cuenta cómo fue la dinámica del estudio de los casos, con sus luces y sus sombras. No hay recetas, en cambio pueden encontrarse muchas preguntas y éstas sin duda pueden generar nuevas cuestiones, pues se trata de una práctica social eminentemente problemática para quien la realiza pero también para las demás personas participantes.

Los detalles a cuidar en el desarrollo de una investigación cualitativa son muy variados, la lectura puede llamar la atención sobre algunos de ellos y sobre los actos fallidos de la investigación que también se explicitan, organizado todo ello en seis apartados.

Destaco en el primer capítulo cómo me fui involucrando personalmente en el tema y logrando una progresiva claridad en los fines de la investigación, incluyendo las motivaciones personales y profesionales, así como porqué considero al “estudio de casos” pertinente para abordar el tema elegido, y la forma en que este tipo de trabajo enlaza por un lado con otros trabajos especialmente dedicados a la vida del profesorado de los niveles básicos y con otros estudios desde planteamientos feministas.

El capítulo segundo presenta brevemente algunas ideas centrales del planteamiento epistemológico de Edgar Morín como marco metodológico de la investigación y gracias al cual pude integrar, sin zozobrar entre el mar de información, la concepción de vida profesional como un sistema inter-retroactivo.

Los siguientes capítulos están íntegramente dedicados al recuento del proceso de investigación. A través de ellos se puede transitar del tema —antes aun del proyecto— a la interpretación de los informes de los casos estudiados. Identifiqué básicamente tres etapas en el trabajo: la que llega hasta la presentación del proyecto a la que dedico el cuarto capítulo; la de trabajo de campo (capítulo cinco) y la del tratamiento de los datos (capítulo seis). He incluido en este último los aspectos referentes a cómo atendí las preocupaciones por la credibilidad de la investigación, así como la forma en que conectaban informes de caso con experiencias personales de las protagonistas y de otras académicas. Dudé en consignar esta sección como producto de la investigación, pero finalmente consideré que era parte

además de los criterios de credibilidad y del tratamiento de los datos, en el proceso de negociación de los informes que había sido pactado desde el comienzo de la investigación.

Hasta aquí la crónica del proceso de investigación. Quedan para otro momento los informes de caso que constituyen descripciones y narraciones de las vidas profesionales de Lupita, la profesora y de Laura, la investigadora; así como el análisis de los conflictos como parte de la vida de las académicas, tanto en los ámbitos público profesional como privado familiar y en la conformación de la identidad como un dilema más: entre ser mujer y ser profesional en un ámbito con tres tipos de funciones diferentes: docencia, investigación y gestión.

El proceso de investigación fue una aventura enriquecedora, en la cual conté con el apoyo valioso de Remei Arnaus, quien fue mucho más que una directora de tesis: una amiga. Tuvo siempre la *intuición* para dar con la palabra adecuada en el momento justo. Aprendí de sus consejos y sugerencias, de conversaciones largas, del material que ponía en mis manos, de eventos a los que me sugirió asistir, de sus sesiones de clase, de su actuación y sus convicciones como madre y profesora. Actuó además receptivamente a lo largo de todo el proceso, en una constante implicación.

Agradezco a las y los estudiantes, profesoras, profesores, personal de investigación y autoridades académicas de la universidad en la que se llevaron a cabo los estudios de caso, pues sin la acogida que me dispensaron no habría podido ver la luz este trabajo. También a mis queridas amigas Sara Lourdes Cruz, Carmen Alicia Santos y Alejandra Rocha, haber hecho un espacio en sus siempre saturados días para la lectura de borradores. Lupita Chávez y Karla Covarrubias distrajeron tiempo de sus propias tesis para dedicarlo a leer mis

borradores y me ayudaron con sus comentarios. A Virtudes Moreno y Ma. José Prieto, de la Universidad de Barcelona, quienes leyeron los informes, por sus valiosos comentarios y por haber compartido conmigo una experiencia profesional diferente y al mismo tiempo, similar a la que he vivido en México. A Graciela Cordero, por sus atinadas sugerencias al principio de la tarea, para orientar el proyecto de investigación.

Agradecida quedo también de todas aquellas personas que contribuyeron en muy diferente forma al desarrollo de la investigación: facilitándome material; disponiéndose a comentarios y discusiones sobre el tema; brindándome «posada» para trabajar; ofreciéndome datos concretos u otros recursos. En especial al personal del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, por su siempre buena disposición para allanar mi camino, por sus palabras de aliento y su apoyo.



# Capítulo 1



## Comprensión de experiencias de vida a través del estudio de casos

### 1.1. Origen y objetivos de la investigación

*Serà més aviat buscar un tema, deixar-se fascinar per ell, valorar la importància de les respostes, el què ens portarà inevitablement a seguir endavant. Serà endinsar-nos a una més profunda comprensió del nostre lloc en el vast i complicat univers que ens envolta. Serà «explicar una bona història a un bon ritme.» (Maria Pla, 1994,4)*

Nunca, por más que a veces nos esforcemos en aparentarlo, los temas y problemas de investigación que abordamos son ajenos a nuestros intereses, preferencias, inquietudes, formas de pensar, a nuestra historia. Con esta idea en mente, me parece necesario explicitar porqué elegí abordar el tema de que trata esta tesis, señalando cómo conecta con la mujer que soy y cómo puede ser útil a intereses más amplios. Tanto el interés individual como el social son importantes. Si uno de ellos falla, la investigación pierde sentido.

Mi condición de mujer, de profesionalista y trabajadora universitaria que ha incursionado en distintos momentos en tareas docentes, de gestión y más recientemente, de investigación, me impulsó originalmente a buscar una comprensión más amplia de la realidad que

en distintos periodos de mi trayectoria profesional había vivido, pero en la cual no había tenido oportunidad de reflexionar con seriedad y profundidad.

Integrarme a un grupo de académicas que en 1993 se empezaban a acercar a los estudios de género en la universidad me llevó a vislumbrar cómo viven otras mujeres que trabajan en el medio universitario y conjugan múltiples roles simultáneamente: *esposa, madre, ama de casa y académica*.

En repetidas ocasiones nos reuníamos para hablar de asuntos «académicos», y con frecuencia emergían en la conversación las preocupaciones inmediatas, lo de todos los días... y también alguna recriminación por volver a caer en lo cotidiano, como si esto fuera no sólo carente de importancia, sino un asunto trivial que no merece mucha atención de la academia. Y sin embargo, nos importaba a todas, nos preocupaba lo que nos sucedía como mujeres, como profesionistas, como trabajadoras, preocupaban igualmente los asuntos domésticos y familiares. Por ese tiempo empecé a sentir que las experiencias de las mujeres en este ámbito debían recuperarse porque encerraban múltiples significados que no alcanzaba a percibir con claridad; que lo cotidiano podía muy bien ser objetivo de una investigación, y en concreto, la vida en la universidad que en lo personal vivía y veía tan compleja. Entonces no tenía idea de que aquello derivaría en una tesis.

Ya involucrada en los estudios de doctorado, el tema volvió a surgir con fuerza, y revoloteando en mi cabeza fue tomando forma. Estudiar las vidas profesionales de las mujeres en la universidad me reportaría dos grandes ventajas, pues para mí, la tesis era una oportunidad para aprender.

De dos asuntos quería aprender básicamente: de estudios de género en la universidad, por mí y por otras

mujeres con las que había compartido tertulias y también pláticas serias, valía la pena abordar el tema. El otro asunto era acercarme a la investigación de corte cualitativo; para mí era “¡ahora o nunca!” Encontraba y encuentro una relación muy fuerte entre un estudio acerca de las vidas profesionales de las mujeres, entendidas como procesos complejos y la investigación cualitativa: son tal para cual.

En el sentido apuntado, aun cuando el documento presenta un trabajo “terminado”, encierra un proceso de aprendizaje iniciado, en el que el horizonte se mira lejano.

De las funciones en las que han venido incorporándose las mujeres en la universidad, las de carácter académico fueron las que llamaron particularmente mi atención. Hasta hace pocos años, las trabajadoras universitarias ingresaban por la puerta de servicio: afanadoras, conserjes, secretarias. Siguen ahí, en lo general, pero se han abierto también espacios tradicionalmente reservados a los varones y cada vez es más usual ver profesoras, investigadoras y mujeres en gestión o administración.

Se trata no obstante, de campos de acción en los que las mujeres no tienen tradición, hay pocos modelos femeninos a seguir, en especial en las disciplinas llamadas “duras” y que ha sido territorio masculino principalmente: ingenierías, agricultura, veterinaria, etcétera. En el caso de México y en especial en la provincia, donde los esquemas y estereotipos de hombre y mujer cambian mucho más lentamente que en las grandes ciudades y en las grandes universidades, la situación se mantiene.

De estas condiciones de reciente incorporación de la mujer en la academia y considerando que los procesos de formación profesional y acceso al empleo son tam-

bién determinados por muchos factores en los cuales sin duda hay que incluir la condición de género, surgió la pregunta:

¿Cómo llegan las mujeres a convertirse en académicas, a acceder a estos espacios hasta ahora fundamentalmente masculinos?

Pero si deseaba entender las vidas profesionales, conocer del acceso no era suficiente, debía acercarme al proceso de desarrollo de la carrera académica. La universidad es un contexto en el que hasta ahora han predominado una serie de valores y estructuras, formas de organización, normas, etcétera, pensados desde una óptica masculina. Esto pasa por los horarios, las cargas de trabajo, las formas de comunicación, la asignación de tareas, los ciclos del desarrollo profesional.

De la consideración inicial de que esas vidas profesionales además se desarrollaban no aisladamente, sino en función de las condiciones de un medio ambiente institucional concreto, me surgió una segunda cuestión:

¿Cómo se desarrolla la vida profesional femenina en el contexto universitario?

La vida profesional en especial en la universidad, es en mi opinión muy absorbente. Si se quiere mantener un puesto en un lugar ampliamente competitivo, si se desea consolidar una posición, hay muchas horas de dedicación de por medio. Sin embargo, existe también una esfera de la vida que no es «profesional», y además es central en lo que somos como personas. Normalmente la etiquetamos como «vida privada» y la vamos viviendo, administrando de diferente manera, pero en íntima relación con los aspectos de vida profesional a los que dedicamos también un lapso considerable de tiempo. Generalmente se espera que la mujer asuma los deberes profesionales junto con la atención y cuidado familiar. El considerar esta situación, me llevó a una

pregunta más:

¿Cómo logran las mujeres llevar simultáneamente la vida académica y una vida privada con tareas y preocupaciones derivadas de su condición genérica (y por lo tanto socialmente impuesta y asumida) como amas de casa, madres y esposas?

Resumidas en una sola cuestión, al fundirse con las anteriores, me quedaba una larga y difícil pregunta:

¿Cuál es el proceso de formación profesional y desarrollo de la vida académica en la universidad en mujeres que incursionan en ámbitos habitualmente masculinos y a la vez, asumen roles tradicionales femeninos como el de esposa, ama de casa y madre de familia?

En esta pregunta larga se enlazan diversos temas que confluyen en la vida profesional de mujeres académicas.

Para buscar «una» respuesta, y no «la» respuesta, decidí realizar estudios de caso, ya que el entrar a profundidad en las vidas profesionales y desde ahí mirar cómo se desarrollaban, en mi opinión permitía no solo tener una visión más detallada, sino vinculante de los elementos que entraban en juego, considerando el género como uno de los aspectos que pueden arrojar luz sobre esta realidad.

Antonia Gallart (1995) destaca la importancia que este tipo de trabajos tienen para poner de manifiesto cómo el género va jugando un papel importante en la vida cotidiana, haciendo que hombres y mujeres sigan caminos diferentes. En este sentido sus palabras ratificaron que estaba en una senda que, aunque poco transitada, merecía ser explorada:

El análisis de las historias de vida de las mujeres, y en particular sus trayectorias educativas y educacionales, y las decisiones que ellas toman en momentos

cruciales de su biografía, los condicionamientos y motivaciones de esas decisiones, son muy útiles para entender los mecanismos de esos procesos de diferenciación (p. 12).

Como brújula del trabajo, me planteé inicialmente unos objetivos que apunto a continuación. Son referentes no sólo para preguntar al final: Y bien, ¿logró lo que se había propuesto?; sino para señalar cuál era el punto que orientó este periodo de aprendizajes variados e intenso trabajo.

Objetivos:

- Generar conocimientos en torno al proceso de formación profesional de mujeres que trabajan en la universidad como académicas.
- Identificar las particularidades que adquiere el desempeño docente y de investigación por parte de mujeres que trabajan en una universidad mexicana en áreas tradicionalmente masculinas.
- Identificar relaciones entre la vida profesional y la vida privada de mujeres que trabajan como académicas en la universidad.
- Aportar una interpretación de experiencias de vida profesional de mujeres en la academia, en su relación con sus antecedentes, su contexto y su devenir.
- Dar a las mujeres participantes la posibilidad de reflexionar e interpretar su propio proceso de formación y desarrollo profesional en la universidad, y la manera en que su vida profesional se vincula con la esfera privada.

Con respecto a este último objetivo, mi ambición al comienzo de la andadura fue lograr un cambio, aunque fuera pequeño, en quienes participamos, ya en el papel de investigadora o en el de sujetos de investigación. Por el involucramiento, por la reflexión conjunta, por

una nueva forma de mirar la vida profesional, la práctica profesional de cada una. Esta nueva mirada, puede conducir a lo que Ma. Jesús Izquierdo (1994, 49) apunta de la siguiente manera:

Todos esos sujetos sociales, son el resultado de las relaciones sociales y como tales sujetos a modificación o incluso a desaparición. Son sujetos en tanto están sujetados socialmente y en tanto, conscientes de la sujeción a que están sometidos a través de las diversas determinaciones sociales, a su vez se convierten en seres capaces de sujetar, de dar sentido consciente a sus vidas, de acercar lo latente a lo manifiesto, de poner de manifiesto lo latente y con ello cambiar las condiciones en que se establecen las relaciones sociales. (Subrayado añadido)

Como una caja de música, me gusta imaginar todo el trabajo de investigación. Una caja que en su forma rectangular, de libro, esconde múltiples voces, con el eco de salones de clases universitarios, a veces con frases incompletas que se pierden en el espacio de un campo abierto. Las voces que se escuchan son voces de mujer, de tres mujeres, principal, pero no exclusivamente.

Comparecieron en la investigación Lupita, una profesora universitaria del área médica y Laura, una investigadora del área agropecuaria. Son académicas en una universidad mexicana, en áreas en las que constituyen minoría. Mujeres de treinta y tantos, esposas, madres y amas de casa. La investigación realizada trata de sus vidas profesionales, pero con el empeño de no verlas escindidas de la parte más personal y privada. Quedaron expuestas en toda la complejidad que fui capaz de reflejar.

### *1.2. Pertinencia del estudio de casos para aprender acerca de las mujeres académicas*

“Que un grupo social no puede incorporarse a la pro-

ducción de conocimientos sin aportar a través de sus obras su propia experiencia histórica, parece fuera de discusión en la sociología del conocimiento. Si también se acepta sin mayores problemas que las mujeres —como grupo social— son recientes inquilinas de las universidades, institutos de investigación y academias, y que las mujeres han tenido una experiencia histórica diferenciada de los hombres, ¿en qué consistirá su aportación al proceso colectivo de creación de ideas, de saberes, de valores?”

*(Ma. Ángeles Durán, Cit. por Ramos, 1993, 49)*

Las vidas profesionales se van construyendo en el día a día, y comprenden todas las acciones que en torno a su actividad profesional desarrollan las personas. Incluyen por lo tanto lo que hacen en concreto, sus reflexiones en torno a ello, sus formas de relación con las personas con quienes trabajan y por las que se ve impactada directa o indirectamente su actividad profesional.

La vida profesional es una combinación de aspectos prácticos y teóricos, o bien, una práctica informada por elementos de carácter teórico, pues como afirma Gadamer:

La teoría es el ojo disciplinado capaz de discernir el orden visiblemente estructurado del mundo y de la sociedad humana (1981, 69).

Las vidas profesionales se dan en un contexto determinado, cambiante en tiempo y espacio. También las personas cambian conforme van adquiriendo nuevas experiencias y enfrentando nuevas situaciones. Todo esto vuelve muy compleja la red de relaciones que constituye una vida profesional.

Como mi intención ha sido obtener precisamente conocimientos de estos procesos complejos en el marco de la universidad como institución, y de manera específica hacerlo en el caso de mujeres en áreas donde

su presencia es minoritaria, he necesitado buscar una perspectiva que me permitiera simultáneamente el acercamiento al nivel de profundidad suficiente para percibir los detalles que a veces ocultan, en el día a día, los elementos mayores del tejido en que se va desarrollando la vida profesional y que pueden quedar al descubierto cuando se mira atentamente, con ayuda de estrategias metodológicas adecuadas.

Mi apuesta por el estudio de casos tiene que ver con la idea de que el mundo que vivimos es problemático, lo creamos y re-creamos cada día, configurándolo con arreglo a factores materiales externos y a relaciones que mantenemos con los demás.

De acuerdo con Denzin (1992)<sup>1</sup> una de las formas que actualmente asume la investigación que se asocia con el feminismo es la basada en el estudio de las experiencias y culturas vividas por las mujeres y que configuran significados que circulan en la vida diaria. En este marco se inscriben por ejemplo los estudios que analizan a la ciencia como una cultura y por lo tanto, se va dejando al descubierto cómo sus prácticas, discursos e implicaciones han permitido el control de la vida de las mujeres (Haraway, 1988; Schiebinger, 1987; Fox Keller, 1991; etc.)

Para Gaby Weiner (1994,130) es claro que la praxis feminista crítica probablemente conlleva demandas numerosas, complejas e impugnadas; pero esto no debería disminuir los intentos por desarrollarla. Según la autora, esta práctica tiene los rasgos siguientes:

- Deriva de la experiencia y está enraizada en la práctica
- Continuamente sujeta a revisión, como resultado de la experiencia

---

<sup>1</sup> Cit. por Olesen, 1994,164.

- Reflexiva y autoreflexiva
- Ampliamente accesible y abierta al cambio
- Basada en el análisis de múltiples y diversas experiencias y realidades materiales de las mujeres (y los hombres)
- Esclarecedora de esas experiencias y realidades
- Explícitamente política y orientada por valores
- En el salón de clases, imbuida de prácticas organizativas feministas basadas en la equidad, democracia y relaciones no jerárquicas
- En la investigación educativa, rechazadora de los dualismos convencionales como teoría/práctica, mental/manual, epistemología/metodología. (p. 130)

S. Reinharz (1992), después de analizar diversos métodos de carácter cualitativo y exponer ampliamente no sólo por qué los considera feministas sino también ofrecer ejemplos variados, concluye afirmando lo siguiente:

1. El feminismo es una perspectiva, no un método de investigación.
2. El feminismo usa una multiplicidad de métodos de investigación.

La investigación feminista:

3. Involucra una crítica progresiva del conocimiento no feminista.
4. Se guía por la teoría feminista.
5. Puede ser transdisciplinaria.
6. Apunta a crear cambio social.
7. Lucha para representar la diversidad humana.
8. Con frecuencia incluye al investigador como una persona.

9. Frecuentemente intenta desarrollar relaciones especiales con las personas estudiadas (en la investigación interactiva).
10. Frecuentemente define una relación especial con el lector. (p. 240)

La misma autora reconoce que el feminismo actualmente se encuentra en un periodo de construcción cultural, de renacimiento (p. 269). Yo agregaría además que hay múltiples tendencias y líneas, tanto en su procedencia académica, sus preferencias en estilos de investigación, sus concepciones políticas, filosóficas, etcétera. Todo ello torna el panorama muy complicado y hasta es difícil distinguir cuándo se pisa un terreno u otro.<sup>2</sup>

En lo personal, creo que se trata más bien de una complejización que es acorde con la realidad y es parte de su riqueza y formas de avance. Modestamente, me identifico con las afirmaciones que hace Reinharz en lo que a metodología se refiere y que es compatible con los rasgos expuestos por Weiner para la praxis feminista.

Es justamente debido a esta perspectiva que, de las formas posibles para acercarme al tema de investigación, el estudio de casos me atrajera desde el principio.

---

<sup>2</sup> Un ejemplo de esta diversidad de planteamientos feministas pueden ser las tipologías en las que se clasifican las corrientes y orientaciones más actuales. Entre otras puedo citar: feminismo de la igualdad y de la diferencia (Riquer, 1992); el liberal, socialista y radical (Barquet, 1991; Acker, 1995); el feminismo empirista, del punto de vista y transicional o postmoderno (Harding, 1987); también se usan términos como proyectos deconstructivos, reconstructivos y postmodernos (Harding e Hintikka, Cit. per Pérez Cavana, 1995); feminismo liberal, cultural y radical (Doering, 1992). A esto se agregan perspectivas específicas de disciplinas, como en el caso del feminismo asociado al psicoanálisis (Chodorow, 1995), pero aun dentro de éste hay divisiones, por ejemplo entre quienes están de acuerdo con planteamientos de Lacan o de Derrida.

Una revisión inicial de la literatura acerca del estudio de casos como «método de investigación», me llevó en primer lugar a reconocer la multiplicidad de perspectivas existentes. Entre ellas se encuentran las de Campbell que veía inicialmente el estudio de casos únicos como una de las más imperfectas formas de hacer investigación (Campbell y Stanley, 1988),<sup>3</sup> para luego reconsiderar su postura calificándola como “desdén dogmático por el estudio de casos”.<sup>4</sup> Su reconocimiento del valor que en las investigaciones sociales y en especial antropológicas puede tener el estudio de casos de todas formas está lleno de salvedades y recomendaciones basadas en criterios de juicio provenientes de las ciencias experimentales y, en concreto, de la psicología experimental clásica, por ejemplo el concepto de “grados de libertad”.<sup>5</sup>

En cambio, desde la perspectiva cualitativa, los estudios de casos son altamente valorados. De esta manera, por ejemplo, L. Stenhouse (1987, 83) dice que el estudio de casos puede considerarse como una sistematización de la experiencia dentro de la cual las interpretaciones se manejan críticamente para evitar que estas experiencias se vuelvan sesgadas. El autor se refiere a estudio de casos en la práctica docente, donde la aplicabilidad de un caso o varios a situaciones concretas semejantes viene a ser una cuestión de criterio, dejando así en manos de cada sujeto la decisión de en qué medida y cómo lo que se aprende de un caso puede

---

<sup>3</sup> La edición original es de 1966. He consultado la traducción.

<sup>4</sup> Campbell, en Cook y Reichardt, 1986, 102. El documento original apareció en diversas versiones entre 1970 y 1975.

<sup>5</sup> Se designa con las siglas *df* (*degrees of freedom*). Los grados de libertad son importantes, entre otras cosas, para determinar los valores críticos de las distribuciones de un test. Pagano (1999, 295) dice que los grados de libertad para cualquier estadístico es el número de datos que pueden variar libremente al calcular el estadístico.”

aplicarse a otros. Esto implica la valoración con base en complejos multivariados y de contextos, lo cual deriva en la necesidad de una descripción amplia que permita apreciar un número importante de circunstancias que se agregan a los criterios para hacer la valoración. Dice: “la abstracción mata el criterio de este género” (p. 82).

Es también L. Stenhouse (1990) quien afirma que los investigadores se han pasado al estudio de casos debido a las dificultades encontradas al intentar aplicar un paradigma científico clásico de investigación a problemas donde tienen un gran papel el comportamiento y acción e intención humanas (p. 69), y de este modo, se encuentran estudios de casos que ubica como investigación-acción, estudios de evaluación y la llamada investigación naturalista (pp. 70-72).

Robert Stake (1994) hace una precisión necesaria:

El estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección de objeto a ser estudiado... se define por el interés en casos individuales, no por los métodos de investigación que usa (p.236)

Es ésta la razón por la que muchos investigadores que hacen estudios de casos pueden llamarles con distintos nombres, lo que a veces confunde. El mismo Stake, anteriormente ya había aportado una definición que para mí sintetiza el asunto:

Definido como el estudio de un caso sencillo o de un determinado sistema, observa de un modo naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizables en lo que la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de caso puede y debe ser riguroso. Mientras que el diseño experimental edifica su validez en el interior de

---

<sup>6</sup> Cit. por J.B. Martínez, 1990, 58.

su propia metodología, el estudio de casos descansa sobre la responsabilidad del investigador. Si bien otros estilos de investigación buscan licitar relaciones generales, el estudio de casos explora el contexto de las instancias individuales. (Stake, 1985, 277)<sup>6</sup> Subrayados añadidos.

Todos los aspectos que en la cita he subrayado son centrales para considerar el estudio de casos como forma pertinente para estudiar las vidas profesionales. En primer lugar, ya he mencionado la importancia que tienen en las vidas profesionales las relaciones que las personas —en este caso mujeres— guardan con los demás. Me he referido igualmente a la importancia que veo en el contexto como ámbito en el que se definen y redefinen las maneras de ver y actuar en el mundo. Los otros aspectos que señala Stake también me parecen centrales y se vinculan a mis anteriores experiencias al acercarme a la investigación desde una perspectiva más bien cuantitativa.

El hecho de otorgar a los lectores y lectoras la posibilidad de decidir si se identifican o no, o más exactamente, en qué aspectos o medida lo hacen con el caso, creo que es valioso porque incluso desde la óptica de género, hay una tendencia a extraer de lo que leemos lo que nos resulta próximo, útil y cercano. También puede suceder que la diferencia facilite incluso la transferencia (Donmoyer, 1991, 75), por efecto del contraste. A veces en la excesiva teorización nos perdemos y no la conectamos con nuestra experiencia. Yo creo que uno de los fines de la investigación debe ser mejorar la realidad de cada persona, y no solamente incrementar el volumen de conocimiento en circulación. Ya he dicho antes que la vida profesional es teórica y práctica. Creo que conocer la práctica de otros, sistematizada y reflexionada puede ayudarnos a mejorar la nuestra, y también sirve para comprobar la teoría en casos concretos,

o para generarla... de modo que “ataca” el problema de conocer por las dos vías.<sup>7</sup>

La afirmación de que el estudio de casos ha de ser riguroso y que este rigor recae en el investigador y no en el método, me parece que es la consecuencia lógica de considerar que el conocimiento no está libre de valores —como a través del uso de las técnicas se quiere a veces ignorar—, y de que es justamente esto lo que mueve a tratar de ser cuidadosos en el trabajo de investigación; y recupera la complejidad del proceso, no solamente por los muchos elementos de la realidad que se estudia, sino porque quien investiga es una persona que se involucra en esa realidad y se compromete de diversas maneras con ella. Así, no resulta fácil acercarse al caso, puesto que de entrada hay conciencia de que no se es neutral, hay un involucramiento no solamente cognoscitivo, sino afectivo.

Tipos de casos hay muchos: de centros educativos, de aulas de clase, de colonias o barrios, de una sociedad, entre otros; sin embargo no es el espacio físico lo que hace el “caso”, sino lo que se indaga: por ejemplo puede tratarse de un episodio muy concreto o de procesos como la implantación de una innovación didáctica, la integración de una minoría étnica, la transformación de los valores en un marco determinado, la forma en que alguien aprende un idioma en un país extranjero, etcétera.

---

<sup>7</sup> “La razón de que prolijas descripciones... tengan importancia general es la de que dichas descripciones presentan al espíritu sociológico material concreto con qué alimentarse. Lo importante de las conclusiones del antropólogo es su complejo carácter específico y circunstanciado. Esta clase de material... es lo que puede dar a los megaconceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas —legitimidad, modernización, integración, conflicto, carisma, estructura, significación— esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlas no sólo de manera realista y concreta sino, lo que es más importante, pensar creativa e imaginativamente *con* ellos.” (Geertz, 1995, 34).

En el propio Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona se han defendido tesis que se reconocen como estudios de caso<sup>8</sup> y a los que en parte debo mi acercamiento a esta forma de hacer investigación, pues como dice la misma Alonso (1995a) determinadas cualidades de quien investiga le llevan a complementarse mejor con determinados enfoques metodológicos y aun cuando a esto se antepongan unas inquietudes hacia un tema particular y unas preguntas en concreto, comparto su opinión de que la relación existe y es fuerte: van, junto con las convicciones epistemológicas, los sentimientos y emociones implicados al momento de decidir un tipo específico de planteo metodológico y enfoque.

Muchos de los estudios de casos han tomado como sujetos de estudio a personas. Por eso es que Louis Smith (1994) considera que se trata del uso del método biográfico<sup>9</sup> y algunas de sus variantes: biografías, autobiografías, historias de vida y relatos de vida.

Las diferencias entre estos tipos de trabajos parecen un poco difíciles de dilucidar. El mismo Smith (1994) después de recurrir al *Oxford English Dictionary*, termi-

---

<sup>8</sup> Entre ellas, la de Cristina Alonso (1992): *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Estudio de casos*. Su trabajo versa sobre el proceso de apropiación de la herramienta informática en una escuela secundaria en Cataluña, con una visión del centro como estructura y organización en la que se conjugan diversos elementos individuales. También es un estudio de caso la tesis de Remei Arnaus (1993): *Vida profesional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. En este trabajo se recupera la experiencia, dilemas y vivencias profesionales de una profesora de lengua catalana en el nivel básico.

<sup>9</sup> Denzin (1989) hace un recuento de las variantes del método biográfico, considerando entre ellas: autobiografía, etnografía, autoetnografía, biografía, relato, historia, discurso, narrativa, historia personal, historia oral, historia de caso, historia de vida, relato de vida, historia de experiencia personal, ESTUDIO DE CASOS. Cada una de estas variantes tiene a su vez modalidades específicas (pags. 47-48).

na por descalificar el resultado concluyendo que “escribir vidas” y definir esta actividad es un asunto polémico y hasta político (p. 287). Para fines prácticos, no obstante, aquí usaré biografía para aludir a las vidas de individuos que son estructuradas e integradas por una persona diferente a aquélla a la que se refieren. En la autobiografía es el protagonista quien estructura e integra el “texto”. Tal vez convenga agregar que puede haber múltiples variaciones en el tema: la forma de estructurar (cronológica, con base en hechos relevantes, en retrospectiva, como diario, como viñetas, etcétera.), el medio o soporte (texto escrito, audiograbación, videograbación, reportaje fotográfico); puede tratarse también de un trabajo colectivo o individual.

En el caso de las historias de vida y relatos de vida, recurro a la distinción que formula I. Goodson (1992a, 6):

El relato de vida es el ‘relato que contamos acerca de nuestra vida’; la historia de vida es una empresa colaborativa, revisando un amplio rango de evidencia. El que cuenta la historia y otro (u otros) colaboran en el desarrollo de este amplio informe a través de entrevistas y discusiones y mediante el escrutinio de textos y contextos. La historia de vida es el relato de vida ubicado en su contexto histórico. (Subrayado agregado)

De acuerdo con esto, podría considerarse también que la autobiografía puede asumir la forma de un relato de vida y la historia de vida puede ser en gran medida biográfica.

En el caso específico de la educación, en los últimos años (décadas 80 y 90) han ido tomando auge estas formas de investigación de la vida profesional del profesorado porque entre otras cosas recuperan la voz del docente, que, como ha ocurrido en general con las mujeres, ha sido poco escuchada o completamente silenciada.

Remei Arnaus (1993) hizo una revisión precisamente de estudios que se han enfocado a conocer la vida profesional de los profesores, centrándose en los más representativos. Por lo que se refiere a los trabajos biográficos y autobiográficos, los rastreó desde comienzos de los años 80. Comenta algunos puntos relevantes de los trabajos de Pinar, Berk y Grumet. De Pinar (1980,1981) la importancia concedida a la historia experiencial de la persona tanto dentro como fuera de la escuela, cuando construye su autobiografía, de manera que la vida privada y profesional se integran. De Berk (1980) retoma a la biografía como un trabajo en el que hay inferencia, interpretación y construcción a partir de datos; no se trata simplemente de un registro cronológico. De Grumet, el papel de la autobiografía para que el profesorado aprenda a escuchar su propia experiencia y transite de ella a la teoría (Cit. en pp. 54-56).

Sin embargo, no todos parecen estar de acuerdo con esta perspectiva. Es así como Goetz y LeCompte (1988, 135) dicen que las biografías no son necesarias la mayoría de las veces en la investigación educativa; sin embargo reconocen que las historias profesionales o de las carreras profesionales pueden ayudar a explicar reacciones de los participantes en determinados escenarios, acontecimientos e innovaciones. Me parece que esta perspectiva pasa por alto el importantísimo hecho de que somos producto de nuestras experiencias generales de vida y no únicamente de una parte de ellas. Nuestras conductas y actuaciones son una intrincada red de relaciones. Si pretendemos un conocimiento más cercano a esa realidad, creo que descartar la dimensión diacrónica puede ser muy limitante.

R. Arnaus destaca un trabajo de R. Butt y D. Raymond del año 1987 y me parece también relevante pues afirma que las biografías docentes no sirven sola-

mente para exponer lo que hacen y piensan en el presente los profesores y profesoras, sino para sacar a la luz la forma en que acontecimientos y decisiones pasadas han influido en la forma en que ellos son actualmente. Esto puede ayudar al profesorado a comprenderse mejor a sí mismo y al contexto en el que está implicado (1993, 56). Esto va en consonancia con mi percepción de que observar atentamente lo que pasa en un salón de clases puede no ser suficiente para entender no sólo en qué consiste lo que se observa sino porqué, habiendo otras opciones de actuación, la persona elige una determinada, lo cual puede ser un fenómeno multicausado.

Butt (1984)<sup>10</sup> reconoce que la investigación biográfica depende de la colaboración del profesor o profesora quien asume prácticamente un rol de co-investigador. Aunque es algo muy evidente, no está de más tenerlo presente porque a veces se olvida no sólo que la otra persona proporciona información y datos y que es su vida la que está siendo expuesta en una biografía, sino que ella construye activamente ese conocimiento y nos ofrece ya una primera interpretación.

Una persona interactúa con situaciones en contextos particulares que dan origen a la experiencia y evolución del conocimiento personal. Para entender como una persona piensa, actúa, siente y qué se propone, y cómo sabe lo que sabe, es necesario entender la relación y las tensiones entre el contexto y su vida individual no solamente la relacionada con el presente, sino con el pasado también. Para entender una situación presente uno necesita remitirse previamente a experiencias relacionadas. Para entender el conocimiento de un profesor con respecto al salón de clase necesitamos entender el contexto con el cual trabaja actualmente —su realidad de trabajo en sentido colectivo y en sentido existencial—.

---

<sup>10</sup> Cit. por Arnaus, 1993,58.

Ver las presiones de la situación formal y la fuerza de su propia definición privada de la situación nos permite apreciar las relaciones y tensiones que aportan a los pensamientos y acciones en la conformación del conocimiento del profesor. (Butt et. al., 1992, 60. Mi subrayado)

En la cita precedente se agrupan las aportaciones de L. Berk (1980), I. Goodson (1980), W. Pinar (1988) y H.S. Becker (1970), en palabras de Butt y colaboradores, que adopto, agregando que en mi opinión, esta forma de acercamiento al conocimiento de los profesores puede ser usada también para conocer más acerca de otras vidas profesionales. Butt y sus colegas lo refieren a la construcción de autobiografías colaborativas y ofrecen dos casos de profesores co-investigadores —los dos últimos autores del texto y de las autobiografías—. El documento termina con un análisis comparativo del conocimiento personal práctico de los dos profesores —un hombre y una mujer—. Es aquí donde se señala que las influencias y fuentes en el conocimiento de ambos docentes incluyen experiencias de la niñez, de sus padres, profesores, sus antecedentes culturales, sus experiencias personales y familiares, así como de sus colegas, mientras la formación de profesores se menciona rara vez (Butt et. al., 1992, 90).

Contra este enfoque existen críticas porque se aprecia un alto nivel de subjetividad —la del autobiógrafo en el producto—. Butt y Raymond aluden entonces a la naturaleza colaborativa del trabajo y al hecho de que actúan como observadores participantes en las aulas de sus co-investigadores para validar los informes y la congruencia entre el relato y las observaciones (Butt et. al., 1992, 91-92).

Por lo que se refiere a las historias de vida, destaco en primer lugar los trabajos de Ivor Goodson (1983, 1991, 1992a, 1992b). Este autor titula uno de sus tex-

tos (1992a): *Estudiando vidas de profesores. Un campo emergente de investigación*. Parece que efectivamente, este tipo de trabajos tienen apenas unos 15 años sobre el terreno de la investigación educativa<sup>11</sup> y se ocupan de la pregunta: ¿Cómo ve el profesor su trabajo y su vida docente?

Goodson afirma e insiste en ello, que para entender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es crítico conocer acerca de la persona que es el profesor o profesora (1992a, 14; 1992b, 234). También dice que la historia de vida debe valerse de diversos elementos: Inicia generalmente con el relato de la vida que el profesor o profesora cuenta o el investigador busca construir con la información provista. Los informes o datos de otras personas deben ser aclarados, se debe considerar evidencia documental (1991, 38). Aclara además que el ingrediente central en el mundo del desarrollo docente es la voz del profesor, pues en principio lo que se ha hecho es enfocarse a la práctica del profesor, en cambio lo que Goodson considera necesario es escuchar sobre todo a la persona a quien el desarrollo se dirige. Opina que es una equivocación centrar la investigación en la práctica, que por otra parte resulta ser el lado flaco de los profesores y profesoras, la zona en la que se encuentran más expuestos, ante la mirada del investigador o investigadora y lo considera un error aunque parezca paradójico, ya que de lo que se trataría finalmente es de propiciar una reflexión acerca del cambio en la práctica (1991, 38-39).

Yo estoy de acuerdo en que la observación de la práctica es un asunto extremadamente delicado y acaso es

---

<sup>11</sup> En décadas anteriores se pasó de los estudios más cuantitativos y de tipo *survey* a unos primeros estudios de casos en los que el centro de atención era puesto en los estudiantes y no es hasta finales de los años 70, que se comienza a enfocar la figura del profesor, pasando de ocupar el rol de villano al de víctima en la escuela (Goodson, 1992a, 3-4).

en lo que piensan las personas que participan en este tipo de estudios, de cara a una eventual actitud fiscalizadora por parte de quien observa e investiga. Lo que una persona dice puede sentirlo un ámbito bajo su “control”, mientras la práctica es una exposición “sin protección” donde la observación puede sentirse como una amenaza.

Sin embargo, creo que así como es necesario conocer los elementos del contexto en el que se desarrolla la actividad profesional y hay que conocer las experiencias previas y actuales que pudiera él o ella asociar con esa vida profesional; es también indispensable para tener una imagen más completa, realizar observaciones. Para hacerlo no hay que precipitarse, se debe negociar pero también debe haber contactos de familiarización entre observador y observado y establecerse un clima de confianza para que la persona observada se sienta lo menos incómoda y lo más segura posible. Aquí juegan un papel importante los elementos éticos de la persona que investiga y la relación que establece con el sujeto o sujetos de estudio. Este último asunto es también preocupación de Goodson (1992b), al igual que de otros autores que se han enfocado a este tema (Arnaus y Contreras, 1995; Casey, 1992).

El mismo Goodson, siguiendo a Becker advierte acerca de los peligros que existen en las historias de vida pues los datos y los informes pueden ser abusivamente utilizados por grupos poderosos e incluso en la academia, porque en el terreno de la investigación en los centros educativos no sólo hay voces diferenciadas, sino estratificadas (1992b,239-240). Esto nos lleva directamente al tema del poder y la forma en que las redes se tejen en la institución, sea grande o pequeña.

Desde mi punto de vista, los estudios de vida de los profesores deberían, cuando sea posible, proveer no

solamente una narración de la acción sino también una historia o genealogía del contexto. Digo esto con la cabal conciencia de que abre peligros sustanciales de cambio de la relación entre quien 'relata la historia' y quien 'lleva la investigación' e inclina la balanza de la relación hacia la academia (Goodson, 1992b, 240).

El dar preferencia a la genealogía del contexto mueve el foco de la investigación des-centrándolo de la práctica docente hacia el lugar en el que se realiza, sin embargo, coincido en que es necesario considerar el contexto de manera amplia porque de sus circunstancias provienen muchas de las causas que mueven a la acción, la inhiben o la desvían. Como en una pintura, poner un marco apropiado al lienzo realza la imagen que podemos percibir como un todo más integrado.

Para dejar a Goodson, recupero finalmente otro tema abordado por él en dos de sus trabajos (1991, 1992b) y que resulta pertinente a la luz de los capítulos siguientes. Se trata de los niveles en que los datos de la historia de vida pueden recogerse:

1. La *experiencia previa de vida* y los *antecedentes* que ayudan a perfilar su visión de la enseñanza y los elementos esenciales de su práctica.
2. El *estilo de vida* tanto dentro como fuera de la escuela.
3. Los *ciclos* de vida profesional y su desarrollo.
4. Las *etapas* de la carrera.
5. Los *incidentes críticos* que afectan la percepción y prácticas.
6. Los estudios de vida docente deben permitirnos ver al individuo en relación con la historia de su tiempo (*vidas en contexto*). (1992b, 243-244)

Por lo que se refiere a los trabajos con historias de

vida desde una perspectiva de género, comentaré algunos de ellos.

El Personal Narratives Group, conjunta un análisis de una multiplicidad de historias de vida de mujeres en el libro *Interpreting Women's Lives* (1989). El libro se ha estructurado en cuatro partes: contexto, formas narrativas, relaciones narradora-interpretadora y "verdades".

Al revisar los puntos comunes en los diferentes ensayos incluidos en el libro destaca la importancia que conceden a los elementos contextuales no como un guión sino como un proceso dinámico a través del cual las mujeres configuran y son configuradas simultáneamente por su ambiente. Un análisis del contexto enfatiza los procesos dinámicos, en una estrategia que es tanto diacrónica como sincrónica (1989,19). La intersección de un curso individual de vida y un momento histórico específico ayuda a entender cómo se conforman las vidas particulares y cómo cada mujer le da sentido a su mundo, en el cual juegan un papel importante no sólo los acontecimientos sino los modelos culturales disponibles.

De las formas narrativas se apunta que existen diversas maneras creativas de reconstruir el fluir de la vida. De las relaciones entre la protagonista de la historia y quién la cuenta, se comenta que existen una multiplicidad de personas involucradas en la vida, la narración (al contar la historia), la escritura, la crítica, la construcción de significado y también las interrelaciones de las personas entre ellas mismas. Por lo que hace a la parte de "verdades", hacen referencia a "la multiplicidad de vías a través de las cuales el relato de vida de una mujer revela y refleja importantes rasgos de su experiencia consciente y el paisaje social, creando a partir de ambos su realidad esencial." (1989, 14)

Otro trabajo que me parece relevante es el de Carol Gilligan (1982), *In a Different Voice*,<sup>12</sup> donde se pone de manifiesto el poder de la representación de las voces de mujeres que no se han oído hasta ahora, pues la perspectiva femenina se ha subsumido en la masculina. Es como afirma Goodson, haciendo eco a las palabras de D. Harvey (1989):<sup>13</sup> “La idea de que todos los grupos tienen un derecho a hablar por sí mismos, con su propia voz y que esa voz debe ser aceptada como auténtica y legítima.”

Kathleen Casey es otra autora que, desde una perspectiva de género, se ocupa de historias de vida, concretamente de mujeres profesoras. Por ejemplo, en un texto aparecido en 1990, la autora recupera la preocupación por el cuidado y las relaciones como un aspecto de la manera de vivir la docencia por parte de las mujeres, re-dimensionándola, pues al estudiar la triada crianza-autoridad-dependencia, encontró que diferentes mujeres emplean metáforas para referirse a su labor docente que no coinciden con la de profesora como trabajadora o profesora como jardinera en las que el niño o niña pasa a convertirse en un objeto o un producto, en una relación vista como instrumental. Más bien encontró metáforas de la profesora como madre y el estudiante como hijo, lo que convierte a la relación en un vínculo entre sujetos, en una perspectiva más humanista.

En un trabajo anterior (1987) pero publicado en 1992, también en la misma línea, la autora indaga por qué las mujeres progresistas que participan en el activismo político y social dejan la enseñanza. En este

---

<sup>12</sup> En 1977 apareció con este título en la *Harvard Educational Review*. En 1982 con igual título apareció el libro, que en castellano se publicó en 1985, con el título: *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*.

<sup>13</sup> Cit. por Goodson, 1992a, 11.

trabajo basado en narrativas de profesoras, identifica en muchas mujeres la profesión docente como elemento fundamental de su identidad existencial, es decir, para ellas la enseñanza es mucho más que devengar un salario: trabajan para los niños y este asunto parece sin embargo pasar desapercibido en el debate académico actual, aun cuando sea recurrente en las narrativas de las vidas de las profesoras. Insiste también en la necesidad de abordar cómo afecta a la deserción docente el antagonismo entre administradores y profesoras y profesores. Estos temas los aborda también en un trabajo conjunto con M. Apple (1992).

Una investigación reciente que ha sido muy valiosa para mí en el desarrollo de este trabajo es la de R. Arnaus (1993), pues se trata del estudio de casos de la vida profesional de una profesora. Este trabajo recupera además elementos de carácter feminista que a la autora le resultaron pertinentes para explicar aspectos concretos, con todo y no tratarse de un trabajo definido expresamente como “de género”. El contexto —Cataluña—, el nivel educativo —educación básica—, el área de enseñanza —lengua— así como las características personales de la protagonista —que no tiene hijos—, lo hacen muy diferente a los estudios de caso que he abordado yo en un contexto y circunstancias distintas. Y sin embargo, es posible percibir también muchos elementos en común: los dilemas éticos, los conflictos entre una percepción femenina y organizaciones enfocadas a los valores masculinos, la preocupación por las relaciones interpersonales, la falta de tiempo, etcétera. Coincidencias y discrepancias refuerzan la idea de que los estudios de caso van descubriendo regularidades, pero también los puntos de contraste entre las protagonistas y en aquello que se logra comprender de sus vidas. Esto encierra el valor no sólo de recuperar las voces no oídas, como se ha dicho, sino de ir completando la imagen de

la realidad de las vidas profesionales de las mujeres en la sociedad y sus instituciones, en este caso educativas.

Hay otros estudios que se abocan al tema de la mujer como profesora,<sup>14</sup> centrándose en los niveles elementales de la enseñanza que son precisamente aquellos donde, a nivel general, se ubica a las mujeres mayoritariamente, en buena medida recurriendo al rol tradicional de la mujer como cuidadora de niños, casi como madre sustituta o universal.

Por lo que respecta a trabajos acerca de las mujeres docentes e investigadoras en el nivel superior desde la perspectiva de estudios de caso e historias de vida puedo citar trabajos breves aparecidos en revistas o como capítulos de libros:

S. Reinharz (1992, 168) cita un temprano ejemplo de estudio de caso acerca de las experiencias de una mujer en la universidad. Es el trabajo de Sophonisba Breckenridje que en 1933 publicó *Women in the Twentieth Century*, donde además de tratar diversos temas acerca de la organización, empleo y lucha de las mujeres como ciudadanas, dedica un apartado a describir cuidadosamente “la realidad de la discriminación sexual en la academia” (Fitzpatrick, 1990).<sup>15</sup>

Lynn Bloom (1992) realizó un estudio de casos de las formas de explotación y la frustración vividas por una profesora universitaria en la década de los 50.

El trabajo de Julia Bristor (1993) es una descripción de incidentes vividos por una profesora universitaria en una institución en que predominaba un clima de

---

<sup>14</sup> Los estudios van apareciendo a lo largo de los años 70. Algunos se enfocan a las mujeres de color por un lado y también los hay desde perspectivas históricas. Puedo citar los trabajos de S.K. Bliken, 1987; P. Giddings, 1984; N. Hoffman, 1981; G. Lerner, 1973 y 1979; D. Sterling (Ed.) 1984.

<sup>15</sup> Cit. por Reinharz, 1992, 168.

prejuicios, discriminación y acoso abierto y encubierto, así como los esfuerzos infructuosos que esta académica realizó para lograr el apoyo de sus colegas y los administradores, y el poco impacto y eco que tuvieron sus preocupaciones.

Reinharz (1992, 170) menciona que hay muy pocos estudios de casos de cuerpo entero escritos por investigadoras feministas, pero que en ellos es posible encontrar una muy instructiva demostración de las relaciones entre vidas individuales y estructuras sociales. Pone precisamente como ejemplo el estudio realizado por una filósofa acerca del desarrollo del trabajo intelectual de Mary Daly en su lucha contra la discriminación académica:

Lo que deseo hacer en este artículo es contar la historia de esta década de acoso [de las académicas feministas por el Boston College]. Para hacerlo, he tejido un tapiz de citas de recortes de periódicos viejos y recientes, de cartas oficiales y documentos, y de los propios escritos de Mary Daly. Este *collage* de información es más que una cronología, o disposición ordenada de eventos... (Raymond, 1982)<sup>16</sup>

Los estudios de casos que pude localizar han sido desarrollados en Norteamérica, cuyas universidades presentan características de organización distintas a las que asumen las instituciones mexicanas.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Cit. por Reinharz, 1992, 170-171.

<sup>17</sup> En México la mayoría de las universidades se adscriben al sistema de escuelas y facultades, mientras en Estados Unidos, prevalece el esquema departamental. El primero está más orientado a la enseñanza y profesionalización, mientras el segundo se dirige a la investigación y la interdisciplina. En las escuelas el eje de organización son las profesiones y carreras, mientras en los departamentos lo es la disciplina.

Para una descripción del sistema de educación superior en México pueden consultarse los trabajos de Castrejón (1982), Philip H. Coombs (Coord.) (1991) y Alfonso Rangel Guerra (1983).

Existen por supuesto biografías y estudios de mujeres famosas, casos excepcionales de científicas o académicas. De los estudios de carácter cualitativo acerca de la vida profesional de las mujeres ya he mencionado los realizados en el contexto español.

La teoría es fundamental, pero estoy convencida también que específicamente en las ciencias sociales, y en particular en lo que hace a la participación de las mujeres como académicas, los estudios de casos pueden contribuir a enriquecerla, pues en ellos por un lado se puede probar esa teoría, pero también se pueden generar ideas nuevas y analizar la forma en que un determinado fenómeno asume ciertas particularidades al desarrollarse en un contexto específico.

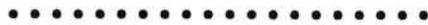
Además la escasez de estudios de casos que cuenten cómo es la vida de las mujeres que incursionan en espacios hasta ahora mayoritariamente ocupados por los varones dificulta el establecimiento de estudios comparativos en los que puedan tomarse en cuenta puntos de vista no solamente anglosajones.

Termino este capítulo adoptando una cita de Shulamit Reinharz (1992):

Algunas investigadoras feministas han encontrado que el énfasis de la ciencia social en las generalizaciones ha obscurecido fenómenos importantes de grupos particulares, incluyendo a las mujeres. Por consiguiente los estudios de caso son esenciales para poner a las mujeres en el mapa de la vida social... Cuantos más estudios de caso tenemos, más deberíamos reconocer que los necesitamos. (p. 174)



## Capítulo 2



### Vida profesional y sus relaciones inter-retroactivas

Tomando como base los planteamientos metodológico-epistemológicos de Edgar Morin, expongo en este capítulo en primer lugar los elementos principales de la propuesta del autor que me han servido de brújula al embarcarme en la realización de este trabajo.

Luego aclaro cuáles son los elementos que, con base en mi experiencia personal y bagaje inicial de conocimientos, contemplé como constituyentes del sistema “vida profesional” y en los que de entrada creí necesario fijar la atención al involucrarme en los estudios de casos.

Finalmente, y con el auxilio de un esquema, ilustro la forma en que los he puesto en relación, sin que ésta sea por supuesto la única alternativa posible.

#### *2.1. La epistemología de la complejidad como marco metodológico. Planteamiento básico*

Lidiar con la incertidumbre que produce acercarse a la realidad desde una perspectiva cualitativa de investigación resulta a veces muy angustiante porque en el esquema tradicional de pensamiento se nos ha enseñado a buscar “la respuesta”, “la causa o causas”, “las relaciones entre variables”, en fin, a mirar la realidad

de una forma un tanto 'cuadrada', como algo por descubrir, por dominar o conquistar. Pero después de algunos acercamientos a esa realidad por diversas vías, el panorama se empieza a revelar menos parecido a una fotografía y mucho más que una película en tercera dimensión.

Antes de adentrarme en el terreno de la epistemología de la complejidad como marco metodológico, me parece necesario hacer una distinción de tres términos básicos: método, metodología y epistemología. Para ello seguiré el trabajo de S. Harding (1987).

Método es el camino concreto seguido para la recuperación de datos. En él se incluyen las herramientas e instrumentos específicos para recoger la información. Harding, a la pregunta de si existe un método feminista, responde negativamente y explica que la información surge o bien de escuchar o interrogar a los informantes, de observar conductas o de examinar datos o registros y en todo caso, estos métodos pueden o no ser usados desde una perspectiva feminista (pag. 2).

Metodología es una teoría y análisis de cómo la investigación debería realizarse, e incluye el análisis de cómo se puede aplicar la estructura general de la teoría en una disciplina en particular (Harding, 1987, 3). En este sentido podría hablarse de una metodología feminista, como un enfoque específico que recupera los elementos que las corrientes feministas han ido construyendo y rescatando en torno a las maneras de hacer investigación y sus implicaciones.

Finalmente, la epistemología como teoría de conocimiento se ocuparía de las estrategias que justifican las creencias, y que hasta ahora han asumido una perspectiva androcéntrica.

A continuación me ocuparé de aspectos de metodología y epistemología. Las cuestiones de método propiamente, serán abordadas en los siguientes capítulos.

La epistemología feminista hasta ahora parece que se ha enfocado a develar por medio de revisión crítica los sesgos patriarcales de esas perspectivas del conocimiento por un lado, y por otro, hacer visibles también y re-valorar los hechos, fenómenos y procesos que, muchos de ellos vinculados al género —y también a la clase, a la raza y a otras características o situaciones—, han sido soslayados como poco importantes y dignos de atención.

Al momento de preguntarme desde dónde estaba emprendiendo un estudio de vida profesional de mujeres en la universidad, resultó fundamental el acercamiento a algunos textos de Egdar Morin. Esta aproximación vino de la mano de los trabajos de Ana Sánchez (1989, 1991), y fue precisamente la forma en que esta autora vincula los planteos morinianos con las ideas feministas lo que me inclinó en la dirección apuntada.

A. Sánchez (1989) identifica “bucles” no explícitos en los trabajos de feministas conocidas como Elizabeth Fee, Evelyn Fox Keller y Ruth Bleier, entre ellos las ideas de multicausalidad y la necesidad de modelos interactivos en la investigación. Sin embargo, echa de menos los modelos lógicos que fundamenten las teorías que ellas desarrollan, para terminar afirmando que la epistemología feminista no está formulada y que debe considerarse como una línea más de las corrientes críticas al paradigma (pp. 416-417). La autora da cuenta también de otros elementos que en los trabajos de las feministas se pueden asociar con el planteo de Morin: los conceptos de independencia y autonomía en Fox Keller; la propuesta de Tanner y Bleier de un análisis interactivo entre cerebro y cultura, así como la ubicación de la comunicación como parte de la historia evolutiva (pp. 420-421).

La epistemología de la complejidad de Edgar Morin, en opinión de la misma A. Sánchez (1991,174) es pues

compatible con las ideas de modelos interactivos propuestos por las feministas; ayuda a enfrentar la ambigüedad e incertidumbre que aparecen asociadas a la crisis de la idea de objetividad; hace una propuesta que va más allá de los esquemas deductivos y la lógica clásica.

De la extensa obra de Morin, me centraré en los conceptos que he considerado claves. Empezaré por la idea de complejidad que da nombre a su planteamiento.

La complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple... la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (1994, 32)

En otro lugar Morin ya había aclarado que la complejidad no estriba en que la realidad sea una maraña de elementos y fenómenos por desenredar, sino que la complejidad está en la raíz de la realidad, es su constituyente y es imposible de desentrañar:

La complejidad no está en la espuma fenoménica de lo real. Está en su principio mismo. El fundamento mismo de lo que llamamos realidad no es simple, sino complejo... La incertidumbre, la indeterminación, el alea, las contradicciones, no aparecen como residuos a eliminar por la explicación, sino como ingredientes no eliminables de nuestra percepción/concepción de lo real, y la elaboración de un principio de complejidad necesita que todos estos ingredientes, que arruinan el principio de explicación simplificante, nutran en lo sucesivo a la explicación compleja. (1984,212)

Creo oportuno presentar en un cuadro comparativo, los mandamientos de la complejidad que propone Morin, en su libro *Ciencia con Consciencia* (1984, 358-362), en oposición a los principios de la ciencia clásica —paradigma dominante—:

<b>Paradigma de simplificación</b>	<b>Paradigma de complejidad</b>
Universalidad. Expulsión de lo local o lo singular como contingentes o residuales.	Validez, aunque insuficiencia, del principio de universalidad, complementado por la inteligibilidad a partir de lo local y singular.
Eliminación de la irreversibilidad temporal, de lo evenencial e histórico.	Necesidad ineluctable de hacer intervenir la historia y el evento en toda descripción y explicación.
Reducción del conocimiento del conjunto o sistema al conocimiento de las partes simples o unidades elementales que lo constituyen.	Necesidad de unir el conocimiento de los elementos o partes al de los conjuntos o sistemas que éstas constituyen.
Reducción del conocimiento de las organizaciones a los principios de orden inherentes a ellas.	Inevitabilidad de la problemática de la organización y la auto-organización (en seres físicos, biológicos y antroposociales).
Causalidad lineal, superior y exterior a los objetos.	Causalidad compleja que comporta causalidad mutua interrelacionada, interretroacciones, retrasos, interferencias, sinergias, desviaciones, reorientaciones. Endocausalidad en los fenómenos de auto-organización.
Determinismo universal: los acaes son apariencias debidas a nuestra ignorancia.	Consideración de los fenómenos según una dialógica orden → desorden → interacciones organización → Se integran los eventos aleatorios en la búsqueda de inteligibilidad
Aislamiento o disyunción del objeto respecto de su entorno.	Distinción pero no disyunción entre el objeto o el ser y su entorno.
Disyunción absoluta entre el objeto y el sujeto que lo percibe/concibe.	Relación entre el observador/conceptuador y el objeto observado/conceptuado. Necesidad de introducir el sujeto humano en todo estudio antropológico o sociológico.
Ergo: eliminación de toda problemática del sujeto en el conocimiento científico.	Posibilidad y necesidad de una teoría científica del sujeto.
Eliminación del ser y de la existencia mediante la cuantificación y la formalización.	Posibilidad, a partir de una teoría de la autoproducción y de la auto-organización, de introducir y reconocer las categorías de ser y de existencia.
La autonomía no es concebible.	Posibilidad, a partir de una teoría de la auto-producción y de la auto-organización, de reconocer científicamente la noción de autonomía.
Fiabilidad absoluta de la lógica para establecer la verdad intrínseca de las teorías.	Limitaciones de la lógica. Consideración eventual de las contradicciones como índices de un dominio desconocido o profundo de la realidad. Principio discursivo complejo, que comporte la asociación de nociones a la vez complementarias, concurrentes y antagonistas.
Se piensa inscribiendo ideas claras y netas en un discurso monológico.	Es preciso pensar de forma dialógica y mediante macroconceptos, que unan de forma complementaria nociones eventualmente antagonistas.

En cada uno de los principios de la epistemología de la complejidad se encuentran claves importantes para mirar de manera diferente a la realidad, reconociendo su diversidad y multiplicidad y la imposibilidad de conocerla como algo estático, no por limitaciones personales o del método, sino por los grados de incertidumbre que ella encierra y su fluir constante.

Morin reconoce y relativiza el valor del otro paradigma y los avances que a su amparo se han producido. No obstante cree también que las cosas han llegado a un punto en que es urgente corregir el rumbo antes de que la actitud dominadora e ignorante de la complejidad de lo real acabe por destruirnos a todos: lo mismo en las ciencias biológicas que en las antropológicas.

De los principios anotados a la derecha del cuadro, la necesidad de asociar lo que estudiamos a su entorno me parece fundamental porque se reconoce así que los fenómenos que captamos pueden tener múltiples causas que enraizadas en el medio, lo influyen y son influidos por él. Hay eco-organización.

Igualmente importante es la consideración de los objetos o sujetos que se estudian como procesos históricos, a veces ellos mismos como parte de otros mayores, a veces a su vez integrados por otros de carácter "micro", según el punto de mira.

"Se interroga al pasado a partir de un presente y por tanto las respuestas suscitadas por los interrogantes abiertos en ese presente llevan el sello del presente en que se han formulado." (Moreno, 1982, 181)

Se trata de una ubicación en el tiempo que llena de sentido, ilumina con nueva luz los hechos y permite una comprensión más amplia, pero a la vez, una toma de conciencia de la perspectiva de un personaje hasta ahora pretendidamente ausente: el sujeto que conoce.

Hay conciencia del tiempo, pero hay también la con-

ciencia de la presencia e intervención decisiva de la persona que investiga. Esto puede no solamente implicar firmar el cuadro, sino introducir en él al pintor.

Otro rasgo atrayente de la propuesta de Morin es la revaloración de la tan vilipendiada contradicción. El pensarla como una manifestación de capas profundas de realidad y no como resultado de nuestra incompetencia para conocer, no devuelve tranquilidad y relaja los criterios de un trabajo de investigación serio, sino que nos permite aceptar con naturalidad que no tenemos todas las claves, que nos acercamos a los fenómenos para comprenderlos mejor, pero que no hemos de agotarlos, ni podremos seguramente hacerlo.

El revalorar también los fenómenos singulares, los casos particulares como dignos de atención y estudio nos lleva a pensar que “vale” lo que agrupa a muchos, pero también a unos pocos. Es cambiar el criterio de “la mayoría manda” por el de “los derechos de la pluralidad” y esto incluye tanto a los diversos grupos sociales (hablando de humanos) como los derechos de otras especies vivas y el ambiente en general. Es por otra parte no despreciar el conocimiento de casos comunes para dedicarse a lo excepcional y viceversa, lo que por cierto me recuerda el interés de Barbara McClintock en el estudio de los granos divergentes o raros de una mazorca, el conceder valor a esas excepciones que pasaron desapercibidas o fueron simplemente descartadas por otros genetistas de la norma de investigación y llegó, al final, a conocer más profundamente al maíz como organismo. Esa perspectiva de empatía con la naturaleza existe en la epistemología de la complejidad.

Muchas más cosas podrían decirse del desarrollo epistemológico de Morin. No es el objetivo aquí, así que sólo agregaré tres claves que él ofrece para ayudar a pensar la complejidad:

*Dialógica.* En el seno de una unidad conviven en un proceso complejo el orden y el desorden y ambos, en conjunción y movimiento, producen y mantienen la organización de un determinado ser. Lo mismo se aplica para una célula que para una sociedad. Orden y desorden son antagonistas, pero al mismo tiempo, son complementarios.

*Recursividad organizacional.* “Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce.” (Morin, 1994,106) El autor usa la metáfora del remolino, que produce cambios y a la vez es producido. Vuelvo a citar:

“La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador, y auto-productor.” (*Op. cit.*, 107)

*Holograma.* “No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte.” (*Loc. cit.*) Como ejemplo de ello nos propone Morin la forma en que una célula guarda la totalidad de información genética del organismo completo al que pertenece. Es de esta manera que el conocimiento de las partes enriquece al del todo y viceversa; lo que enlaza con la idea anterior de recursividad.

Este planteamiento me ha ayudado a pensar en la complejidad del tema que me proponía estudiar, a considerarlo como incrustado en la historia, como cambiante e imposible de separar de su contexto. Las vidas profesionales son pues parte de todo el sistema social y a la vez, en ellas se encuentran presentes de diversas formas elementos del sistema social en que están insertas.

También ha servido para que encontrara mi lugar en el marco, para que, paso a paso, fuera intentando no solamente mirar a las personas cuya vida profesional estudiaba, sino mirarme en ese contexto, como participante y recuperar esta historia a través de las herramientas metodológicas (como en el diario de investigación).

Ha ayudado finalmente a intentar un acercamiento menos deductivo y simplificador de la realidad y a pensar a las mujeres que me dieron acceso a sus vidas no como objetos de estudio sino como personas con las que estudié, de quienes busqué recuperar también sus propias perspectivas, porque como afirma M. Greene (1978):<sup>18</sup>

Tiene que haber una percepción de la forma en que las personas se sitúan en el mundo a la luz de sus propias situaciones biográficas, de las experiencias que han ido acumulando a lo largo del tiempo. Cada individuo interpreta la realidad que afronta utilizando perspectivas basadas en gamas particulares de intereses, ocupaciones, compromisos y deseos. Cada uno pertenece a cierto número de grupos sociales y desempeña diversas funciones sociales. Sus compromisos —el trabajo que haya efectuado, las escuelas que haya conocido, su pertenencia a una clase o raza— influyen en la manera en que utiliza “el caudal de conocimiento disponible.”

## *2.2. Partes del sistema, vida profesional*

Sistema es, siguiendo a Morin (1981, 149) articulación, organización y unidad compleja.

Para el mismo autor, hay dos formas de reduccionismo: una es la simplificación que pretende descomponer el todo en las partes y cree poder conocer el todo al acercarse a las partes aisladas. La otra

---

<sup>18</sup> Cit. por Giroux, 1987, 72.

forma reductiva es el “holismo”, que esconde en la globalización la pérdida de foco en las partes, por reducción al todo (1984, 215). Es decir, o se estudian las partes y se soslaya el todo, o se estudia el todo y se desconocen las partes del sistema.

Edgar Morin invita más bien a buscar la unión entre ambas explicaciones en un circuito recursivo donde ni partes ni todo sean reductible al otro y así, aunque las partes sean concebidas en función del todo, también deben ser concebidas aisladamente porque tienen ellas su propio funcionamiento que opera en la organización del todo. La idea de organización lleva a considerar que en el circuito hay:

elementos → interrelaciones → organización → todo

Además, el sistema no está cerrado sino que se relaciona con el entorno, con el tiempo, con el observador/conceptuador (1981, 151).

Ahora bien, si estoy considerando a la vida profesional de las mujeres que trabajan en la universidad como académicas, como un sistema, antes de exponer cómo me represento esas vidas profesionales “en acción”, es decir, en ese circuito recursivo para el que Morin usa luego el término de “bucle”, creo necesario explicitar cuáles grandes elementos —que a su vez pueden verse como sistemas— tomé en cuenta al iniciar el estudio de los casos:

- El contexto de la vida profesional (universidad).
- La vida profesional actual.
- La vida privada-familiar y sus relaciones con la vida profesional.
- Las influencias del pasado en la vida profesional actual (incluyendo aspectos de vida familiar, pro-

cesos de formación, trayectoria laboral previa, acceso a la academia y trayectoria en ella).

En un primer momento estos elementos asumieron la forma de preguntas:

- ¿Cómo es el contexto universitario en el que las académicas desarrollan su práctica como profesionales de la docencia o la investigación?
- ¿Cómo ese contexto influye en la vida profesional de las académicas?
- ¿Qué valores asumen las académicas como orientadores de sus vidas profesionales?
- ¿Qué formas de actuación asumen las académicas en la práctica cotidiana de su actividad profesional?
- ¿Qué problemática enfrentan las académicas en el desarrollo de su actividad profesional?
- ¿Con qué elementos de sus vidas se vincula esa problemática?
- ¿Qué nexos e interacciones se pueden apreciar entre su vida privada-familiar y sus vidas profesionales?
- ¿Qué elementos de la vida personal pasada —formación académica y vida privada— consideran las académicas relevantes en la conformación de su condición de mujeres profesionistas?
- ¿Cómo esos elementos se manifiestan en la actualidad en la vida profesional?
- ¿Existieron algunos sucesos críticos o momentos “especiales” que hayan introducido cambios importantes en el ámbito profesional?
- ¿Cómo afectaron estos sucesos la forma de concebir y llevar a cabo la actuación profesional?
- ¿Cuáles fueron las condiciones en que las académicas accedieron a la universidad laboralmente?
- ¿Cuáles han sido los procesos por los que han pasado desde entonces en la institución y cómo esta trayectoria ha impactado sus vidas?

La focalización en los aspectos mencionados estuvo determinada principalmente por los objetivos que me propuse lograr.

A riesgo de obviedad, incluyo a continuación la perspectiva que subyace en los “grandes elementos” mencionados y las preguntas formuladas:

*Vida personal.* En este caso es el elemento “macro”. Incluye todas las dimensiones de las académicas estudiadas como seres humanos. Abarca por lo tanto su identidad física, psicológica y social. Esto implica reconocerlas como personas de sexo y género femenino, de una nacionalidad concreta, de una determinada clase social, de una edad específica, una ocupación laboral y condición como esposas y madres de familia. Además de la identidad, que sería el reconocimiento como personas, considero que tienen una historia y un futuro. Que es un trayecto o camino que recorren y que en él en la multiplicidad de tareas, preocupaciones, relaciones, interrelaciones, aprendizajes que realizan se pueden distinguir dos grandes campos —para efecto de acercamiento—: la vida profesional y la privada-familiar.

*Vida profesional actual.* Está fundamentalmente referida a los planes, proyectos, propuestas, actividades, etcétera, que realizan las mujeres en la universidad donde trabajan en labores propias de una profesión que adquirieron previamente en otra institución similar. En este caso, una de las académicas se dedica principalmente a las tareas de docencia y la otra a las de investigación. Esta vida profesional al involucrar a personas necesariamente conlleva aspectos afectivos y emocionales y no únicamente cognitivos.

*Vida privada-familiar.* Comprende las diversas actividades, relaciones, trabajo que realizan estas mujeres como parte de una familia que han constituido e incluye en los casos estudiados, la procreación y crianza de hijos. Se llama “privada” porque teóricamente transcurre en un ámbito que se supone reservado al control y autonomía por parte de quienes lo integran.

*Contexto institucional universitario.* Es el ambiente o medio en que se realiza la vida profesional de las académicas. Está a su vez determinado por diversos elementos sociales. Tiene valores, intereses, funciones, una forma de organización y relaciones sociales, normas explícitas y tácitas, etcétera. Todo ello influye y es influido por la acción de estas académicas al igual que de todos sus demás miembros. Se trata de una institución educativa y como tal, íntimamente unida al sistema educativo más amplio y a la sociedad en que se genera.

*Experiencias de vida privada-familiar anteriores.* Arrancan desde la infancia cuando ambas académicas eran hijas de familia. Por hija de familia estoy entendiendo la situación de dependencia económica y de toma de decisiones en la vida personal con respecto a la intervención de la familia, generalmente de quien ejerce la jefatura de ella. El matrimonio marca un cambio de situación, en la que se suele pasar de hija de familia a madre de familia (aun cuando no hubiera hijos), ya que la mujer se hace cargo de un hogar y del bienestar físico y emocional de la nueva familia. Las experiencias de vida privada-familiar anteriores a las que me refiero son las que a juicio de las universitarias las condujeron a aprendizajes que ellas identifican como importantes en la constitución de su condición actual como mujeres y académicas.

*Proceso de formación académica.* Referido básica —aunque no exclusivamente— a la participación y trayecto de las académicas por otras instituciones educativas en las cuales se supone adquirieron el saber profesional de sus respectivas disciplinas.

*Trayectoria laboral anterior, si la hubo.* He querido recuperar aquí las experiencias laborales que hubieran tenido las académicas antes de convertirse en profesoras o investigadoras universitarias, como elementos que

podieron contribuir a conformar una particular forma de ejercicio profesional.

*Acceso a la universidad como académica (contratación).* Es el proceso de ingreso como trabajadora universitaria, incluyendo los elementos que entraron en juego —criterios de contratación— y las circunstancias de sus vidas en que se dio.

*Trayectoria en la universidad.* El recorrido llevado a cabo en la institución a partir de la contratación y hasta el momento en que se inició la investigación.

### 2.3. El bucle recursivo

Esta figura propuesta también por Edgar Morin, pero con sencillez y claridad recuperada por Ana Sánchez (1991, 175), hace alusión específicamente a las relaciones entre los elementos del sistema:

... son recursivas: van de unas a otras, enriqueciéndose y aumentando su significado y complejidad. Esto se expresa con la idea de “bucle”, o círculo emergente a niveles de complejidad cada vez mayores.

Y agrega:

...estas relaciones recursivas son dialógicas, es decir, no siempre serán armónicas, sino que pueden ser complementarias, concurrentes y antagonistas a la vez...

El proceso va más allá, al planteamiento no solamente de la recursividad del bucle, sino de que es retroactivo-recursivo porque a medida que transcurre en el tiempo, la propia dinámica va transformando los elementos que lo componen.

Este planteamiento del bucle retroactivo-recursivo me parece oportuno para exponer la forma en que de entrada veía las relaciones entre los elementos de la vida profesional de la profesora y la investigadora a cuyos casos me aboqué.

Estos elementos los he representado en el esquema de la página siguiente, y debo aclarar que a lo largo del tiempo han sufrido retoques y que es general. Más adelante, mientras hacía el trabajo, me vi en la necesidad de elaborar esquemas específicos para representar la complejidad de cada uno de los casos, procurando acordarme, como dice Morin, de que simplifico por razones prácticas, heurísticas, y no busco extraer la quinta esencia de la realidad (1984, 348).

También la misma idea del bucle retroactivo-recursivo es pertinente para ilustrar la forma en que la investigación fue ganando en complejidad, primero al aproximarme a la realidad a estudiar y posteriormente en sucesivas revisiones de los aspectos que había logrado captar en acercamiento previo.



## Capítulo 3

.....

### La reconstrucción de las etapas de investigación a partir del diario

-¿Qué espera usted encontrar allá?

- Espero llegar para saber.

(André Gide: Viaje al Congo. 21 de julio de 1925. Diario)<sup>19</sup>

“Querido diario”, así, más de alguna vez quise iniciar mi anotación del día en el diario de investigación. No era una evocación adolescente. Era simple y llanamente el reconocimiento de cómo se había vuelto “querida” y apreciada esta actividad que lo mismo emprendía temprano por la mañana o al final del día. Este aprecio por el diario es el reconocimiento de su valor para mi trabajo y es también la razón de que haya decidido empezar por aquí la crónica de la investigación. No quería que quedara en un vericuetto como un escondido detalle más del texto.

De todo ello es obvio, hay una razón o varias... De eso tratan las páginas siguientes. Primero, explico cómo el diario ha sido herramienta valiosa para recuperar información, para volver sobre mis pasos, en fin, hablo del papel que ha cumplido, en el proceso. Después expongo las fases o etapas del trabajo, retomadas a partir de la última re-lectura de las páginas del diario. Este

---

19 Cit. por Lourau 1989, 83.

epígrafe sirve de introducción a los capítulos que siguen.

### 3.1. *La narración del día a día*

El diario inició prácticamente en marzo de 1995 y terminó el día en que la tesis fue defendida. No es pues solo un diario de la investigación. Empezó antes que la investigación y terminó después. Es más bien el diario del proceso de elaboración de la tesis, inició con las primeras inquietudes, antes de decidir el tema y se prolongó hasta la conclusión del proceso doctoral.

De esta manera, se trata de un diario que uso como herramienta etnográfica, reconociendo el valor que tiene como punto de arranque para construir lo que Cristina Alonso (1995b) llama “la biografía del proceso investigador”. Pero, además, es un diario del proceso de elaboración de una tesis, que enlaza con mi previa inquietud por abordar el tema de esta parte medular de la formación en estudios de doctorado, como un asunto que se ha visto soslayado y de la incumbencia particular del doctorando o doctoranda y, si acaso, su director o directora: ¿Cómo se hace una tesis? ¿Qué procesos diversos se conjugan? ¿Cómo va “madurando” el trabajo y quién lo realiza?

Una primera observación al tema es que se trata de un diario escrito directamente en la computadora. Organizado en subdirectorios según los meses, consigna numerosos registros. No han sido siempre diarios, y a veces ha habido más de uno al día. El criterio para la anotación ha sido simplemente la necesidad de apuntar algo que me pareciera importante en su momento.

Creo, como afirma Stefan Zweig<sup>20</sup> que “la pausa también forma parte del ritmo” y en mi caso ha estado

---

<sup>20</sup> Cit. por R. Lourau, 1989, 16.

motivada por periodos de fuerte trabajo. Éstos me han permitido identificar por ejemplo días muy productivos, en los cuales había tantos datos que apenas me alcanzaba —o no me alcanzaba— el tiempo para registrarlos en otros instrumentos usados.

Me parece que debo distinguir aquí entre diario de investigación y diario de campo. El diario de la investigación incluye los aspectos más relacionados con mi participación personal en la tarea: reflexiones, dudas, suposiciones, contradicciones, apuntes “para después”, notas de diverso tipo; que tomo en mi lugar de trabajo, donde guardo todo mi material: libros, apuntes, notas, grabadora, etcétera. No en el campo donde observo o entrevisto a las participantes. En cambio, el diario de campo se basaría directamente en la observación, y se referiría a las reflexiones o notas desprendidas directamente de ella. Básicamente pues, se circunscribiría al desarrollo del trabajo de campo. En mi caso, he hecho más bien el primer tipo de diario, dejando los elementos del segundo para otro instrumento: los cuadernos de notas, de los que hablaré posteriormente.

¿Qué hay en mi diario de investigación?

Debo confesar que inicialmente procuré consignar sólo dudas en torno al trabajo, pequeñas decisiones, desde cuestiones casi triviales a reflexiones acerca de textos leídos, contradicciones que iban apareciendo en la información derivada de las observaciones de campo y registrada en las notas, de las entrevistas, etcétera. Puede decirse que ésta es la dimensión método-lógica del diario, porque en las notas me iba preguntando acerca de las decisiones sobre los instrumentos, procedimientos, formas de registro de datos y acerca de mi participación misma.

Poco a poco y casi sin darme cuenta fueron mezclándose en el texto elementos más íntimos y personales.

A veces, aprovechando las maravillas de los procesadores de textos, borraba algún párrafo por “demasiado personal”, pero bien pronto dejé de hacerlo. Al fin, me decía: No importa, nadie lo verá. También me animó leer a R. Lourau (1989):

En cuanto al fenómeno de los diarios de campo, de investigación y de estudio utilizados en ciencias sociales, se pone en evidencia el necesario desbordamiento intimista como *lapsus* permanente, derrama impremeditada de lo que no hay que decir, revelador del pan cotidiano del investigador: los actos fallidos de la investigación. (p. 24)

Más adelante me di cuenta de que estos aspectos eran también parte importante de la investigación porque reflejaban mi grado de implicación en el trabajo, las angustias y desasosiegos, mi gran y recurrente inseguridad, así la veo en la relectura. También se refleja en él un duro proceso de aprendizaje y tanto los problemas enfrentados como los logros del día a día.

Además de los aspectos mencionados, hay en el diario una parte importante de “autocrítica” que me hacía volver sobre mis decisiones, revisar nuevamente datos, intentar diferentes ángulos de visión. También se evidencian los cambios de perspectiva. Un día anotaba entusiasmada la “clave” de algún tema importante y a los tres días, ya la había desechado ante nueva evidencia o la había modificado ligera o grandemente.

El diario permite también al observador, cuando se relee, percatarse de las contradicciones que aparecen a lo largo del estudio. (Lourau, 1989, 165)

Dado que la investigación que he emprendido ha seguido la vía del estudio de casos desde una perspectiva cualitativa, etnográfica, interpretativa; he estado consciente de mi papel protagónico como “instrumento principal” de la investigación. Es por eso que el diario se ha convertido precisamente en la mirada en el

espejo, en la herramienta que me permite recuperar mi implicación en la historia: mis roles en el proceso de investigación y los aciertos y desaciertos con que los he interpretado hasta hoy, consciente de que en este tipo de trabajos hay un compromiso de “exposición” personal de quien investiga, un compromiso de sinceridad.

Reconozco en el diario por ejemplo, la preocupación constante por la tesis, que no dejó de acompañar al proceso de investigación. Se supone que hay una diferencia entre ambas: tesis e investigación. Sin embargo, para los efectos prácticos la investigación es la tesis. Es en realidad este requerimiento institucional el que me ha movido a realizar la investigación de una determinada manera y a poner en ella un cierto grado de compromiso y empeño. Sin embargo, también el diario me ayudó a repensar esta relación, a percatarme de la diferencia y a tratar de pensar el proceso en dos partes: hacer los estudios de caso primero; y luego armar la tesis.

En el diario se encuentra pues, la memoria del recorrido, como dice M. Ángel Santos (1993, 111) “recoge los avatares del que viaja, sus emociones y evolución personal.” Con la intención de dejarlo claro, ofrezco unos fragmentos del diario que no requieren más comentario:

... siento que le debo algo a la gente que colabora en mi trabajo. Ayer una colega me dijo: “No les tienes que pagar la información.” Pero yo pienso: Voy, le quito su tiempo a la persona, le pido que me deje ver lo que sucede en su vida, conocer lo que le pasa, sus angustias, sus éxitos, sus broncas y miedos, y luego, cuando ya tengo lo que necesito me voy... No me parece justo. (Octubre 14, 1995)

Una vez más no he cumplido con la meta que me fijé. Siempre pienso que es más sencillo de lo que en realidad es y, además, tardo en decidirme acerca de cómo

expresar... a veces se me olvida que nunca seré Paz o Fuentes... (Noviembre 16, 1995)

¿Estaré abordando realmente el caso con una perspectiva de género? ¿No están quedando cosas importantes fuera de la descripción-narración? Y luego: ¿Cómo voy a interpretar tantas cosas enredadas, complicadas y confusas, en especial sin tener que develar la identidad de Lupita? Cambiar el nombre no basta. Tengo que decir que ella trabaja con cadáveres, en una facultad donde todos los jefes son varones, que tiene prácticamente cuatro empleos, y tantas otras cosas que, juntas, la hacen identificable... (Noviembre 30, 1995)

... fui a Medicina a entregar a Lupita la primera versión del caso,... Me dijo: "¡Qué bueno! ¡Me lo voy a leer rápido porque ya estoy picada!" (Diciembre 1, 1995)

En cuanto al caso de Laura, me preocupa pues no siento que ella me tenga aun mucha confianza. Creo que se dará poco a poco. Por lo pronto le he pasado las transcripciones, más que nada para que vea que son fieles... es mucho más reservada que Lupita... (Diciembre 19, 1995)

¿Por qué Laura no puede dar clases en la licenciatura? ¿No será porque se le considera muy lejos de la práctica normal del agrónomo?... Claro que también puede deberse al exceso de profesores. Averiguar. (Diciembre 26, 1995)

Siempre he tenido fama de ser muy directa y no quedarme callada... Ahora me cuesta mucho asumir otra actitud y creo que se me nota. (Enero 3, 1996)

Finalmente, debo agregar que en el diario están presentes también las voces de otras y otros protagonistas de esta historia. Por supuesto, la profesora y la investigadora, pero también la directora de la tesis, las profesoras que leyeron partes del borrador del trabajo, colegas con quienes lo comenté y me hicieron valiosas observaciones, autores y autoras de libros. Las notas incluyen lo que ellas y ellos dijeron, pero también mi interpretación de su discurso y a veces, hasta supuestos

diálogos en ausencia. Acaso haya caído víctima del “mal de diario”,<sup>29</sup> pero he de confesar que a la postre me ha reportado beneficios no solamente en el ámbito de la investigación, sino también emocionalmente, atenuando el aislamiento que en algunos momentos he llegado a sentir.

### 3.2. *Las tres etapas*

A partir de la lectura del diario, puedo identificar varias etapas en el desarrollo de la investigación y la tesis y ubicarlas temporal y geográficamente, pues coincido con Alonso (1995b) en que ambos aspectos son importantes para contextualizar el trabajo de campo, y agregaría que la tesis en su conjunto. El *dónde* y *cuándo* aportan elementos para entender mejor el *cómo* y *porqué* de un trabajo determinado. Sin embargo, al parecer no se ha concedido igual preeminencia a ambos elementos:

Con alguna frecuencia podemos encontrar referencias espaciales en los informes de investigación, pero ‘el tiempo’ raramente aparece... existe una marcada tendencia a ‘des-colocar’ y especialmente a des-temporalizar la acción... (Alonso, 1995b)

En este caso, me he de referir exclusivamente a las etapas del proceso de investigación, ubicadas en tiempo y espacio. He identificado tres:

- 1ª *De la elección del tema a la elaboración del proyecto y acuerdos con la directora de la tesis en relación con su desarrollo y concreción.* Lugar: Barcelona; periodo: marzo a julio de 1995.
- 2ª *El trabajo de campo.* Lugar: México; periodo: agosto de 1995 a febrero de 1996.

---

<sup>29</sup> Geertz se refiere así a la preocupación de algunos etnógrafos obsesionados por anotar el proceso de su trabajo de campo. Cit. por R. Arnaus, 1993, 172.

- *3ª Del análisis de datos a la redacción de la tesis.* Período: Para el caso 1 (Informe): noviembre de 1995 a julio de 1996, lugar: México y Barcelona; para el caso 2 (Informe): de marzo a julio de 1996, lugar: Barcelona. Para la redacción del documento final: De marzo a septiembre de 1996, lugar: Barcelona.

Como puede notarse, existen actividades realizadas simultáneamente, en especial en las fases segunda y tercera. Esto se debe en parte a que los procesos resultan complejos y la imbricación de elementos hace necesario volver sobre lo ya realizado en distintos momentos. De esta manera, por ejemplo, el proyecto de investigación inicial se fue ajustando sobre la marcha, de modo que el planteado al principio de la investigación no fue ya el registrado a mi regreso a Barcelona en el mes de marzo: el proyecto con el que me adentré en el trabajo de campo contemplaba inicialmente 3 estudios de caso. El que registré, ya se limitaba a dos. Los cambios y sus causas los expondré al abordar la primera etapa del trabajo.

En la segunda etapa, he de considerar todos los avatares del trabajo de campo. Primero expongo aspectos básicos en torno a las participantes y la universidad donde trabajan, para abordar después cómo fue mi rol de investigadora y la manera en que capté la información.

La tercera etapa, es propiamente la del análisis y construcción de los informes de caso, así como de su interpretación. Incluye los asuntos relativos a la credibilidad de la investigación, que ayudan en mi opinión, a valorar el resultado pero también el proceso realizado.

## Capítulo 4



### PRIMERA ETAPA: Del tema al proyecto

“Curiosamente, la etnografía se aprende a hacer a medida que se hace, hasta convertirla en una búsqueda personal, tanto por el método como por el tema, aun cuando todo lo que se haga, en realidad, contribuya al refinamiento del instrumento principal de investigación.”

(Woods, 1989,23)

#### *4.1. Elección del tema y delimitación*

A mi ingreso al programa de doctorado en 1994 me vi en la necesidad de “pensar” en un tema para la futura tesis. Las primeras ideas al respecto inauguraron precisamente lo que después he llamado “el diario de investigación” y que tal vez mejor debería titular “el diario de la tesis”.

Por esos días mi preocupación era decidir entre los varios temas que me atraían fuertemente y que iban de la vinculación de los egresados universitarios con el mercado de trabajo, al análisis de la formación de profesores en la universidad, o un estudio acerca de los procesos de elaboración de tesis de grado, y finalmente, la situación laboral de las mujeres profesionales en la universidad.

Los procesos de elección parecen algo muy sencillo y a mi juicio se les concede poca importancia. Hay quien

desde un principio tiene claro qué va a hacer y hay quien, también, concluye los créditos del programa sin una idea más o menos clara al respecto. Yo me encontraba entre uno y otro extremo.

Había razones a favor y en contra de cada una de las opciones mencionadas. Unas tenían que ver con expectativas laborales, otras con las facilidades efectivas para la realización del trabajo, otras más con las líneas de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, donde se inscribiría la tesis. Después de sopesar todos los elementos, decidí que la situación laboral de las mujeres profesionales en la universidad era la alternativa.

Las razones que me movieron a optar por este tema, y en concreto, por circunscribirlo a las mujeres que asumen tareas docentes, de investigación y de gestión, fueron variadas:

a) Mi convicción de que estudiar el tema me podía ayudar a mí misma a comprender mejor mi situación personal, profesional y social, puesto que tenía la experiencia personal como mujer, profesionista y trabajadora universitaria que había incursionado en las tres actividades mencionadas.

b) Mi participación con un grupo de mujeres universitarias me llevó a conocer otras experiencias de mujeres académicas de diferentes disciplinas y a percatarme de que muchas de ellas aun teniendo deseos de obtener sus títulos, no han podido hacerlo, lo que me llamó la atención acerca de lo que representa ser simultáneamente madre, esposa, ama de casa y académica.

c) La incipiente y elemental incursión personal en los estudios de género que se empezaron a revelar como una rica perspectiva de investigación que encajaba muy bien con mis inquietudes personales y políticas.

d) La necesidad de “hacer algo” que realmente pudiera, aunque fuera en mínima parte, ser útil para las mujeres académicas. Mucho me había impactado hacía poco una frase de una egresada universitaria que contestó un cuestionario para mí: *¿Y qué gano yo con responder esta encuesta? ¿En qué me va a ayudar a mí que ustedes sepan estas cosas?*

e) Mis expectativas futuras de continuar trabajando en esta línea, acercándome vía la investigación y la docencia a otros colectivos universitarios y extra-académicos tanto de mujeres como de varones, desde una perspectiva de género.

f) Un ambiente propicio en Cataluña para este tipo de trabajos, por la existencia de diversos grupos de investigación, eventos académicos, publicaciones y circulación de información y datos, que me facilitarían el trabajo.

g) La participación en los cursos del doctorado en la Universidad de Barcelona me abrió la perspectiva metodológica. Al principio con ideas bastante imprecisas, que poco a poco se fueron aclarando, quedaron a la vista las posibilidades que los métodos de carácter más naturalista e interpretativo pueden aportar a la investigación en la educación. En una especie de “enamoramiento” quedé seducida por ellos y me hice un propósito: mi tesis tendría que ser un trabajo cualitativo. Las razones no solamente eran de preferencia personal, sino que también jugó un papel mi condición de docente en una universidad mexicana, pues para cumplir mejor mis funciones de asesora, creí entonces —y reitero ahora— que necesitaba tener una experiencia con planteamientos alternativos a los estudios estadísticos y más bien cuantitativos que había realizado anteriormente.

Además de los aspectos a favor, había limitaciones y problemas, pero obviamente los primeros fueron ma-

yores y los segundos pudieron solventarse, si no totalmente, sí en buena medida. Las limitaciones a que me refiero son:

a) Un tiempo relativamente limitado para la realización de la investigación primero y la estructuración de la tesis, después.

b) La intención de trabajar con académicas mexicanas, y por lo tanto la necesidad de hacer acá el trabajo de campo.

c) El desconocimiento de los métodos a utilizar en el trabajo, a lo que se agrega el conocimiento previo de una manera diferente de hacer investigación educativa, lo que en cierta forma representaba un “lastre” para emprender el trabajo en otra perspectiva.

d) El hecho de que los estudios de género no constituyen una disciplina, sino una perspectiva de conocimiento en la que hay muy diversas corrientes y planteamientos desde la sociología, antropología, historia, pedagogía, psicología, economía, comunicación, administración, filosofía, derecho, medicina, etcétera. Cada área, de entrada parecía prometedora y el panorama tan amplio que dificultaba la decisión y elección.

Las ideas enunciadas, más una revisión documental del tema por un lado y por otro, de enfoques metodológicos y métodos específicos, así como las conversaciones con quien asesoró el trabajo y otras colegas, me ayudaron a delimitar el tema, a clarificar el panorama ante mí y a fijar objetivos pertinentes y alcanzables de acuerdo con mis posibilidades. Por ejemplo, ante mi inexperiencia con el estudio de casos, pretendía en principio abordar seis casos: dos profesoras, dos investigadoras y dos mujeres en gestión. Después de algunas lecturas y comentarios con la directora, bajé mis pretensiones a la mitad: una de cada área; pero también fui tomando conciencia del grado de

involucramiento y compromiso, así como la cantidad de trabajo y tiempo que hay detrás de un estudio de casos.

Después de esto quedaba escribir el proyecto. Lo hice en junio de 1995, siendo pronto aceptado por la directora de la tesis, quien con la prudencia que le es característica, no insistió en que hiciera reformulaciones. Es así como a mi regreso a México, en agosto de 1995, el proyecto se llamaba: *Mujeres en docencia, investigación y gestión universitarias: 3 estudios de caso*.

Este proyecto sufrió cambios en su operacionalización, se fue afinando y reduciendo en pretensiones conforme avanzaba el trabajo de campo. De esta manera, en el diario anoté:

Ayer estuve leyendo a Taylor y Bodgan y se me ha iluminado un poco el panorama de qué sigue para el análisis de datos. Lo malo es que me he convencido de que lo más que puedo hacer son dos casos: el de la profesora y la investigadora. El tiempo no dará para más. La tesis puede ser igualmente buena con dos casos que con tres. Bueno, no, pero no me quedará más remedio, para poder terminar en el lapso que tengo. (Octubre 25, 1995)

Mi intención de realizar el estudio con los tres casos era acercarme a tres ámbitos de acción distintos en la universidad: docencia, investigación y gestión. Tuve, como he apuntado, que conformarme con dos estudios de caso, pero a través de uno de ellos pude acercarme a las actividades de gestión por parte de una mujer, ya que la investigadora había cumplido este papel durante varios años, y resultó para ella una etapa importante en su vida profesional como académica, lo que de cierta forma dejó cubierto mi interés inicial.

Conforme el trabajo avanzaba, los cambios se fueron sucediendo y las pequeñas decisiones se multipli-

caron. Para cuando registré el proyecto formalmente en la universidad, los cambios habían incluido el título: *Mujeres académicas y vida profesional. Dos estudios de caso.*

#### 4.2. Elecciones metodológicas primeras

La primera elección fue hecha junto con el tema. Lo he dicho antes: quería hacer un estudio desde el punto de vista cualitativo.

El método y el tema están íntimamente relacionados. El *qué* (problema, objetivos) determina el *cómo* (método), pero a su vez el método, al fijar nuestra mirada en unos aspectos específicos, está determinando lo que se estudiará. Haber optado por profundizar en casos concretos de vida profesional de mujeres académicas, fue una elección de tema, pero también de método. A continuación expongo, de manera sucinta, qué elementos de la propuesta llamada “metodología cualitativa” en que se inscribe el estudio de casos desde la perspectiva en que lo he realizado, me inclinaron a favor de este enfoque. La pertinencia del estudio de caso como opción para acercarme a la comprensión de las vidas profesionales en sus antecedentes, contexto y devenir ya fue abordada anteriormente.

Parece obligado expresar conciencia de la frecuente asociación entre un determinado planteamiento metodológico y concepciones de conocimiento, de realidad (cuestiones ontológicas), de sujeto que conoce/objeto de conocimiento (cuestiones epistemológicas), de la importancia del contexto, etcétera.

Guba y Lincoln (1994, 105) argumentan, por el contrario, que el término “investigación cualitativa” debería reservarse para la descripción de tipos de métodos y que tanto los métodos más cuantitativos como los más cualitativos pueden ser usados desde diferentes posiciones paradigmáticas.<sup>30</sup>

En el caso de los estudios que usan metodología cualitativa, según Denzin y Lincoln (1994, XIII) se vienen usando desde los años 20 de este siglo en la llamada Escuela de Chicago en el ámbito de la sociología, y en la antropología también desde más o menos las mismas fechas. De modo que no se trata de un enfoque nuevo, aunque sí se puede decir que su llegada al campo de la investigación educativa ha sido bastante dilatada (finales de la década del 60 y comienzos de los años 70), extendiéndose a partir de entonces.<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Los mismos autores hacen una clasificación de los principales paradigmas vigentes en las ciencias sociales actualmente, y consideran cuatro posiciones, con respecto a tres elementos claves, a partir del siguiente cuadro (1994, 109):

ITEM	POSITIVISMO	POSTPOSITIVISMO	TEORÍA CRÍTICA Y OTRAS	CONSTRUCTIVISMO
ONTOLOGÍA	realismo ingenuo. Existencia de lo "real", aprehensible.	realismo crítico. Lo "real" es sólo imperfecta y probabilísticamente aprehensible.	realismo histórico. La realidad virtual es configurada por los valores...cristalizada en el tiempo.	relativismo-realidades local y específicamente construidas.
EPISTEMOLOGÍA	dualista; objetivista; encontrar la verdad	dualista modificada; objetivista; tradición crítica/ comunidad; resultados probablemente verdaderos.	transaccional; subjetivista; resultados mediados por los valores.	transaccional/ subjetivista; resultados creados.
METODOLOGÍA	experimental/ manipulativa; verificación de hipótesis; métodos principalmente cuantitativos.	experimental modificado/ manipulativo; multiplicidad crítica; descartar hipótesis; puede incluir métodos cualitativos.	dialogico/ dialéctico	hermenéutico/ dialéctico

Los autores aclaran que bajo el término "teoría crítica" agrupan varios paradigmas alternativos, incluyendo neomarxismo, feminismo, materialismo, investigación participativa. Según ellos podría además dividirse en tres: post-estructuralistas, postmodernistas y una mezcla de ambos. Al tratarse de paradigmas en etapas de construcción, las características y acuerdos definitivos no han arribado. (*Loc. cit.*)

<sup>31</sup> En México, por ejemplo, entró a mediados de los años 70, por dos vertientes: la antropológica-educativa y la etnográfica-educativa. En una revisión de trabajos de ambas vertientes realizados en México entre 1961 y 1990, se consignan 37, 12 del primer tipo y 25 del segundo. La mayoría de ellos son tesis de licenciatura y maestría (Inclán, 1992).

Sin embargo, parece que en los ámbitos universitarios más tradicionales hubiera cierta actitud precavida que hiciera necesaria una amplia justificación de la validez de este tipo de trabajos, en especial cuando de tesis doctorales se trata. Estas aclaraciones suelen referirse a la distinción entre el paradigma hipotético-deductivo (positivista) y la perspectiva más interpretativa e inductiva (naturalista), asociadas respectivamente a métodos cuantitativos y cualitativos y vinculados en su origen también a las ciencias naturales y exactas el primero, y sociales y humanas el segundo.

En este caso, no es necesaria mucha exhaustividad pues en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona empieza a haber tradición en este tipo de trabajos; investigadores connotados han coordinado aquí seminarios al respecto<sup>32</sup> y, en general, puede hablarse de un impacto fuerte de este paradigma de investigación. Además, ya en otras tesis, se han hecho pertinentes revisiones sobre el tema.<sup>33</sup> Diversos metodólogos han hecho estudios que comparan ambas perspectivas,<sup>34</sup> tanto en sus presupuestos epistemológicos como en su alcance y utilidad. También en los últimos años han proliferado las publicaciones sobre metodología cualitativa de la investigación.<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Por ejemplo el de Helen Simons en marzo de 1996; el de Andy Hargreaves en noviembre de 1994; el de Thomas Popkewitz en 1993.

<sup>33</sup> Entre ellas por ejemplo las de Cristina Alonso (1992), Remei Arnaus (1993) y José Luis Medina (1996).

<sup>34</sup> Consulté los trabajos de J.P. Goetz y M.D. LeCompte (1988), T.D. Cook y Ch.S. Reichardt (1986), D. Hamilton (1989), E. Guba (1989).

<sup>35</sup> Son ejemplo los textos de L. Stenhouse (1987), P. Woods (1989), R. Stake (1994, 1995), N. Denzin e Y. Lincoln (1994), S.J. Taylor y R. Bodgan (1992), J.B. Martínez R. (1990), H. Wolcott (1994), E. Guba e Y. Lincoln (1994); D. E. Coe (1991), M. Hammersley (1992), N. Denzin (1989).

Creo que no es necesario insistir demasiado sobre las diferencias entre las metodologías aquí. Solamente transcribo los rasgos más característicos de la metodología cualitativa que enumeran y explican Taylor y Bodgan (1992, 20-23) aclarando su calidad de “modo de encarar el mundo empírico”:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. En la metodología cualitativa quien investiga ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística... en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
3. Los investigadores e investigadoras cualitativos son sensibles a los efectos que causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Quien hace investigación cualitativa trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. La investigadora y el investigador cualitativo suspenden o apartan sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para la investigación cualitativa, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores e investigadoras cualitativos dan énfasis a la validez<sup>36</sup> en su investigación... observando a las personas en su vida cotidiana...
9. Para quien hace investigación cualitativa todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

---

<sup>36</sup> Aquí los autores, citando a Rist, oponen a esta perspectiva la preocupación por la confiabilidad y las posibilidades de reproducir la investigación, más preeminentes en las perspectivas cuantitativas (Taylor y Bodgan, 1992, 22).

10. La investigación cualitativa es un arte... es flexible... El investigador o investigadora son artífices... Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas.

Este decálogo embona con los planteamientos del paradigma de la complejidad de Edgar Morin que, en el plano metodológico epistemológico, ha guiado el trabajo, en particular por lo que se refiere al papel del sujeto que investiga —mi papel—. Ambos planteamientos son claros y justamente al inicio del trabajo de campo era ésta una de mis urgencias mayores.

De esta manera, fui encontrando congruencia entre el tema de investigación (la vida profesional de las académicas) y una metodología cualitativa, de manera específica estudio de casos.

## Capítulo 5



### SEGUNDA ETAPA: El trabajo de campo

*“... el trabajo de campo es esencialmente una actividad de colaboración y al [ ] retratar a los informantes uno dibuja no sólo la relación que mantiene con ellos, sino su propia experiencia biográfica en el campo. (Casagrande Cit. en Rabinow, 1992, 10)*

#### 5.1. Las participantes y el escenario

En este apartado del capítulo trato dos asuntos. El primero acerca de los perfiles considerados relevantes para la selección de participantes en el estudio. El segundo, los procesos de negociación concretados, iniciando con el planteo de la posibilidad de participación como “entrada” en las vidas profesionales y sus escenarios, así como los ajustes en el proceso y las negociaciones finales o de los informes.

##### • *Criterios de elección*

La elección de las participantes fue un proceso de progresiva focalización que inició con mi intención de ubicar la investigación en el ámbito mexicano en primer lugar, y en segundo, en una universidad pública de provincia. Estas dos primeras elecciones se debieron al interés por abocarme a mi ámbito geográfico de origen en primer término y en segundo, a mi ubicación profesional también en una universidad de provincia.

Otros criterios que consideré importantes para decidir a quiénes invitar a participar en el proyecto fueron:

1. Que realizaran labores de tiempo completo como docente una y la otra como investigadora.

En muchas universidades mexicanas la docencia y la investigación no son con frecuencia actividades que corran a cargo de cada trabajador y trabajadora académica. En muchos casos existe una clara separación entre ambos tipos de tareas. Es así que para conocer la forma en que una mujer lleva a cabo docencia e investigación, es necesario estudiar a dos mujeres diferentes. En un contexto como el del estado Español, por ejemplo, esto podría hacerse a partir de un sólo estudio de casos.

También era un criterio importante que se tratara de académicas de tiempo completo y no de contratación parcial o por horas.

2. Que se ubicaran en áreas donde el personal de su categoría fuera predominantemente masculino.

Consideré que en estas áreas sería posible evidenciar en mayor medida los problemas y dificultades que enfrentan las mujeres para el desempeño profesional en instituciones universitarias. Descarté así los planteles donde había un mayor número de académicas (Pedagogía, Letras, Filología, Enfermería, Trabajo Social), eligiendo a las participantes de entre el resto.

3. Que fueran casadas o vivieran en pareja y tuvieran al menos un hijo o hija.

Uno de los objetivos del proyecto consistía en poner de manifiesto cómo las condiciones de vida familiar tienen relación con la vida profesional, y se asume que la familia típica es la conformada por una pareja con hijos.

Consideré que el proceso de gestar y criar un hijo (alimentación materna) representa condiciones especiales que por naturaleza no asume un varón y posteriormente, en el desarrollo y crecimiento de ese hijo o hija, también se dan otros requerimientos que, por condicionamiento social, asume generalmente la mujer y que podrían en un momento dado vincularse con el desempeño de la actividad profesional.

4. Que tuvieran al menos cinco años de antigüedad en la universidad.

Pues se trataba de apreciar el proceso de desarrollo de la vida profesional en la universidad y ello implica el acceso y la trayectoria hasta ahora realizada. El plazo de cinco años me pareció una medida razonable para esperar que no sólo se hubiera superado un proceso de adaptación al trabajo, sino que habría habido tiempo suficiente para acumular experiencias y para tener una mayor comprensión y conocimiento de la institución y el ámbito particular de acción.

5. Que hubiéramos tenido previamente algún contacto profesional o personal.

Por la facilidad para el acceso a los datos, de modo que pudiera resultar relativamente más sencillo y especialmente económico en tiempo, el entablar contacto y llegar a una relación de confianza con alguien a quien ya se conocía, aunque fuera superficialmente. En mi opinión, si yo hubiera sido totalmente extraña para las participantes, el proceso de acercamiento habría probablemente sido más lento.

A partir de estos cinco criterios, elaboré una relación de posibles candidatas. No había muchas que reunieran todos los criterios mencionados. Y elegí a dos de ellas.

La elección en el caso de la profesora estuvo determinada también por las posibilidades de acceso rápido a su centro de trabajo y por características de personalidad que me “atraían” en esta figura docente, aun cuando la conocía someramente entonces. Me habían dicho que era una mujer decidida y comprometida con la enseñanza.

En el caso de la investigadora, la elección final fue de la siguiente manera:

El destino o el azar ha decidido quién será la próxima persona con la que realizaré el segundo estudio de casos: la Dra. Laura, investigadora del área agropecuaria... La encontré inesperadamente... estuvimos conversando en el pasillo y, considerando la empatía que nos acerca, ... decidí hablarle de la investigación. Me manifestó que se interesa por el tema, pues dice que nosotras pertenecemos a una generación que fue lanzada a la universidad... ( Diario. Septiembre 9, 1995)

Además de lo anterior, me sentí más inclinada por el caso de Laura, por una razón adicional “especial”: ella había sido la única mujer que había ocupado la dirección de un centro de investigación en esa universidad.

De esta manera, aun cuando ambas mujeres cumplían los requisitos que yo había establecido previamente como criterios para la elección de las protagonistas, también eran “mujeres especiales”, o como una lectora posteriormente había de decir: “*casos atípicos*”.

Los procesos de selección de participantes no acabaron, sin embargo con la elección de los casos de la profesora e investigadora, sino que posteriormente, ya en el trabajo de campo, hubo necesidad de seleccionar a informantes clave en cada caso. Para ello se consultó y comentó con la profesora e investigadora, en particular en lo relativo a las entrevistas con los colegas a quienes se les harían preguntas en torno a la vida profesional de estas académicas y a sus propias experiencias en

la institución. Sobre el particular abundaré al referirme a las entrevistas.

- Las negociaciones

El hecho de que las actividades profesionales de los protagonistas de los estudios de casos se realizaran en un ámbito institucional concreto como es la universidad, hizo necesario que el proceso de negociación involucrara a diferentes personas.

Como los procesos fueron distintos, los expondré por separado y en el orden en que ocurrieron.

La negociación con Lupita (la profesora) se llevó a cabo en una entrevista concertada previamente. En este encuentro, del que tomé algunas notas, yo le expuse a ella lo siguiente:

- Estaba iniciando mi trabajo de tesis y en ese marco tenía la intención de realizar una investigación acerca de la vida profesional de las mujeres en la universidad.

- Mi intención era hacer un estudio desde una perspectiva que recuperara el trabajo cotidiano, las “cosas de todos los días”.

- Mi planteamiento era en cierta forma de “toma y daca” y que estaba yo en disposición de ofrecerle ayuda en relación con aspectos pedagógicos que fueran de su interés.

- Los acuerdos a que llegáramos, en el caso de contar con su participación, podían re-negociarse en el proceso.

- Le expliqué cuáles eran los objetivos del estudio, haciendo especial hincapié en mi intención de que el proceso y el resultado nos enriquecieran a ambas, ya que un trabajo de las características del propuesto ayudaba a reflexionar y a interpretar el propio proceso de

desarrollo tanto de la formación como de la actividad profesional.

Entonces hice referencia también a que se abordarían aspectos relativos a la vida privada de la familia, en cuanto fueran pertinentes para la comprensión de los aspectos profesionales que se constituían en el objetivo central del estudio. Este fue tal vez un error importante por mi parte porque al haberlo planteado así, cerré sin querer la puerta a una mayor riqueza de información y datos provenientes de fuentes tan importantes como su esposo e hijo. De este último tuve mayores datos en virtud de que sostuvimos breves e informales conversaciones pero especialmente gracias a la observación. A raíz de comentarios de la directora de tesis y de la doctora Ma. Jesús Izquierdo,<sup>21</sup> he intentado recuperar la perspectiva del esposo de la participante, haciéndole llegar una serie de cuestiones preparadas ex profeso y solicitando sus comentarios.

- En la entrevista de negociación hablemos acerca de la metodología a seguir, incluidos los procedimientos de observación, entrevistas y su grabación, toma de fotografías y revisión de algunos documentos.

- Hablé de las dificultades de mantener el anonimato pero le aseguré también que le entregaría transcripciones de las entrevistas que ambas sostuviéramos y que comentaríamos y discutiríamos los informes derivados del trabajo, antes de darlos a conocer a otras personas, de modo que podrían introducirse cambios y no difundiría información no autorizada por ella.

- Comenté también mi intención de no enjuiciarla a ella y su trabajo, sino de comprenderla.

- Hablamos del lapso aproximado en que realizaría el trabajo (tres meses). Finalmente, le ofrecí tiempo

---

<sup>21</sup> Conversación. Mayo 9, 1996.

para pensarlo. No hubo necesidad. Se interesó de inmediato:

*Siempre ando de una cosa a otra, no se me había ocurrido, no he pensado en eso en mucho tiempo o tal vez nunca... El estudio puede ser mi retroalimentación didáctica...*

La conversación se prolongó y en un momento dado, ella me preguntó porqué la había “elegido”. Además de los criterios que he mencionado en el apartado anterior, le hablé de su talante emprendedor puesto de manifiesto justamente con su rápida aceptación.

Posteriormente, me dirigí a las autoridades de la facultad donde ella labora para obtener el permiso para realizar las observaciones en el aula y en otras instalaciones, así como algunas entrevistas con diferentes miembros del personal y estudiantes. Obtuve una total colaboración también en este nivel, usando lo que Taylor y Bodgan (1992, 38) llaman el “enfoque directo”, es decir, exponiendo mis propósitos, aunque a grandes rasgos. Mi compromiso con el nivel directivo de la organización fue dar a conocer resultados generales del estudio posteriormente.

Debo agregar que al comienzo de mi estancia como observadora en las aulas, laboratorios, patios, biblioteca, etcétera de la facultad, me presenté ante los alumnos y la profesora ayudante que colaboraba con Lupita. Previamente habíamos convenido en que se haría así. Por cierto en uno de los grupos inicié la observación sin antes haber comentado el motivo de mi presencia, pues aun cuando Lupita había dicho que me presentaría ante ellos, en esa primera ocasión no hubo oportunidad. Al día siguiente ya tuve comentarios acerca de los rumores que circulaban y comprobé la gran imaginación de los estudiantes al respecto. Hubo incluso quien protestara porque, creyendo que era una alumna nueva, quedaba exenta de la obligación de usar el uniforme.

A otras personas que se interesaron por mi presencia en la institución, les hacía solamente escuetos comentarios.

Por lo que hace a las negociaciones en el proceso y a la entrega de las versiones preliminares (dos) del informe del caso, se respetó lo acordado y hubo necesidad de modificar el “estilo” de redacción, por considerar la protagonista que podrían algunos fragmentos herir la sensibilidad de eventuales lectores de la propia institución. De igual manera, se realizaron algunos cambios en cuanto al uso de ejemplos de situaciones concretas, por idéntica razón, procurando sustituirlos por otros en los que se pusiera de manifiesto la misma relación pero donde quedarán menos expuestas las personas involucradas.

La negociación con Laura, la investigadora, también se realizó en una entrevista previamente concertada. Para esa ocasión preparé una pequeña guía con la que pretendía responder a las preguntas:

- ¿A qué tipo de estudio estoy invitándola a participar?
- ¿Para qué podría servirle a ella este trabajo?
- ¿Cuáles son los objetivos de ese estudio?
- ¿A qué me comprometo en el proceso?
- ¿Qué solicitaría de ella?
- ¿Cuánto duraría el trabajo?

Básicamente, eran los mismos temas tratados en la negociación realizada cuatro meses antes con Lupita. El trabajo de campo en ese caso tuvo una duración mayor a la inicialmente proyectada.

También en el caso de Laura me ofrecí a realizar labores de apoyo, en la medida de mis posibilidades, pues no quería ser un lastre para ella en sus activida-

des. Sobre este asunto volveré posteriormente.

Esta primera entrevista con Laura se prolongó y ya en ella empecé a recuperar datos, en virtud de la excelente disposición mostrada por la investigadora, quien de entrada me dijo: “*Soy materia dispuesta.*”

En virtud del carácter diferente de la adscripción institucional de Laura, en este caso no se apreciaba como necesario de entrada solicitar autorización a las instancias superiores para la realización del estudio de caso. Solamente “avisé” de mi presencia, aprovechando la ocasión también para solicitar entrevista al director del centro.

Sin embargo, si hubo necesidad de dar a conocer aunque de manera un tanto general cuáles eran los motivos de mi estancia en el centro de investigación o en las clases a las que ella asistía. Laura era partidaria de que mi presencia fuera casi de incógnita o encubierta y en la medida de lo posible no se revelaran los motivos. Esta circunstancia a la postre resultó difícil de sostener, convirtiéndose hasta cierto punto en un dilema ético, del que hablaré al referirme a las dificultades enfrentadas.

Lo mismo se aplicó al ámbito de su vida privada-familiar que ella trata de mantener alejado de los asuntos de trabajo. Para Laura mi participación con ella correspondía a este último ámbito y no tenía por qué abordarse en el ámbito privado.

Por lo que respecta a la negociación del informe del caso de Laura, fue enviado a la investigadora, acompañado de una carta explicando el contenido. En fecha posterior se envió también un borrador de la interpretación del informe. La respuesta en forma de comentarios, llegó vía correo electrónico, estableciendo ambas así un intercambio en torno a la investigación.

## 5.2. Mi papel en la investigación

### • Roles asumidos

El hecho de que tanto la profesora como la investigadora tuvieran para mí el papel de participantes en la investigación y no el de meras informantes o fuentes de datos, me hizo consciente de la necesidad de establecer con ellas una relación de confianza lo suficientemente amplia como para acercarnos mutuamente y compartir las experiencias de vida profesional. Hablo en plural porque en el proceso de acercamiento, se produjo una doble circulación de historias, anécdotas, experiencias, sentimientos y emociones que en más de una ocasión me llevaron a exclamar: “A mí me sucedió algo parecido”. Esta actitud a mi juicio facilitó la comunicación y también propició que la actuación desplegada por ellas en sus actividades diarias fuera progresivamente más confiada y menos pendiente de mi papel de investigadora.

Las relaciones interpersonales requieren tiempo. Aun cuando haya simpatía de por medio, es el contacto cotidiano lo que va dando pistas a la otra persona de cómo una es y actúa; se pueden atravesar las fachadas que los otros construyen para enfrentar el mundo y dejarlos entrar al nuestro. Esto es, *rappport*<sup>22</sup> y se basa en la confianza, la sensibilidad, la sinceridad, un acortamiento paulatino de distancias. Mi temor más grande era que, teniendo un tiempo limitado, no alcanzara a cruzar el umbral de la formalidad con suficiente rapidez como para ir accediendo a la información.

---

<sup>22</sup> Según Taylor y Bodgan (1992) el *rappport* no es un concepto fácil de definir, pues puede significar muchas cosas, pero en general se refiere a captar la confianza de los informantes o de los participantes en una investigación. Comentan que el *rappport* puede ser tentativo y frágil, y dudan de que cualquier persona confíe completamente en otra en todos los momentos y circunstancias (pag. 55).

Las condiciones del contexto determinaron la forma que asumieron las relaciones que establecí con ambas académicas. En el caso de Lupita, ayudó mucho al proceso su carácter franco y abierto pues a pesar de que nuestras conversaciones eran constantemente interrumpidas o se hacían “en episodios”, llegamos a conectar mucho en el plano profesional. En el caso de Laura, su naturaleza más reservada y el menor tiempo dedicado a este estudio se vio fuertemente compensado por las posibilidades de interacción que tuvimos sin que hubiera interrupciones y disponiendo para ello de lapsos como los trayectos que compartimos entre su casa y su lugar de trabajo —casi dos horas entre ida y vuelta—. En este caso la conexión se desarrolló en el plano más personal.

Tanto en los casos de las dos protagonistas como en las entrevistas y conversaciones con otras personas —profesores, investigadores, estudiantes, directivos— se me dieron datos en calidad de “confidencias” que no podían ser divulgadas y otras más que he intuido más prudente no expresar, aun cuando las haya tenido en consideración como datos que ayudaban a la comprensión de la situación. Mi intención ha sido no traicionar la confianza y espero haberlo logrado.

La revisión de un texto de Robert Stake (1995) acerca de los roles del investigador de estudios de caso, me ha hecho consciente de que a lo largo del trabajo se va pasando de uno a otro rol, y a veces se hacen combinaciones de ellos. El autor plantea que el investigador de caso actúa como profesor, como defensor, como evaluador, como biógrafo, y como intérprete,<sup>23</sup> de modo que cada investigador va haciendo elecciones conscientes o no en torno al énfasis que pone en cada rol (pag. 91). A la luz de esta experiencia agregaría que además se actúa como confidente, ayudante y cola-

boradora. Y en mi caso particular, ha sido una suerte adicional arribar a un plano amistoso.

• *Evolución: De intrusa-distante a confidente*

El proceso de entrada al escenario donde se realizó el estudio, estuvo precedido por la negociación con las protagonistas. Sin embargo, las estrategias seguidas fueron más allá, con la intención de ir avanzando en la construcción de la confianza por un lado y por otro, tratando de parecer menos extraña en el ambiente donde me encontraba. De esta manera, acentué una forma particularmente sencilla de vestir, circunscribiéndome cuando podía a los populares pantalones de mezclilla y blusas, reduciendo el maquillaje, eliminando los zapatos de tacón. Mi intención era dar una imagen “confiable”, pues consideraba que ya bastante inhibía el verme siempre con un cuaderno de notas apuntando

---

<sup>23</sup> El rol de profesor o profesora, se deriva de su intención de informar, de apoyar la mejora de otros, la socialización, la madurez, etcétera. La enseñanza consiste en buena parte en proveer información y acceso a ella, pero se trata de una información seleccionada previamente, junto con aquellas experiencias que facilitarán el aprendizaje. El investigador o investigadora trata de enseñar también algo a sus lectores y se preocupa por la forma que asumirá su texto final. En el rol de defensora o defensor, quien investiga, en forma discreta o no, trata de convencer a sus lectores de cómo sus resultados o hallazgos deben ser extrapolados, e interpretados en diferentes circunstancias y a la luz de un discurso teórico particular. Stake hace una observación muy oportuna: El fenómeno debe describirse con exactitud pero la interpretación dependerá de la experiencia, la disposición y la intención de quien investiga (pag. 95). Se trata de una advertencia y recordatorio al lector: ¡Cuidado, la investigación no está libre de valores! Para el autor todas las evaluaciones son estudios de casos y encuentra que en los estudios de casos que no son evaluaciones, algunas de las interpretaciones del o la que investiga serán evaluativas por naturaleza y, al menos en ese sentido, la persona investigadora actuará como evaluadora. La persona que investiga, como biógrafa, especialmente en “historias de vida” debe presentar a la persona en su complejidad y no reducirla a una imagen caricaturizada, aun cuando el estudio se centre en una fase de esa vida. En la misma línea que Taylor y Bodgan (1992, 23), Stake afirma que la investigación no es sólo científica, sino que tiene una dimensión artística. El investigador o investigadora hace una interpretación, se convierte en portador de nuevo conocimiento y una nueva mirada que a veces excede la comprensión misma de quien investiga (Stake, 1995, 91-99).

apresuradamente, como para buscar además focalizar la atención en mí. En determinadas ocasiones por ejemplo, recurrí intencionalmente a la ropa blanca en el área de medicina.

Otra estrategia importante consistió en acomodar mis horarios a los de Lupita y Laura, aun cuando eran ambos muy distintos y diferían de los míos propios. Había, es cierto, puntos de coincidencia, pero también discrepancias que me guardé de manifestar a fin de no resquebrajar estos puntos que iban surgiendo como elementos comunes.

A pesar de todo, durante los primeros días en cada caso me sentía invariablemente incómoda: no sabía bien dónde sentarme que resultara menos inadecuado; o qué actitud tomar cuando llegaba algún visitante. A veces salía lo más discretamente posible cuando intuía que se trataba de algo muy personal; en otras ocasiones me quedaba, pero al cabo comprendía que habría sido mejor retirarme; etcétera. Era una especie de intrusa, ya fuera en las aulas, en los laboratorios, a la hora del café... Afortunadamente la sensación amainó al poco tiempo, de modo que al llegar al final, cuando asistí a una clase de Lupita, cuando prácticamente estaba en la fase de elaboración del informe, una alumna me dijo:

*“¿Ya no va a venir? Ya nos habíamos acostumbrado.”*

En el caso de Laura, la entrevista final contrasta fuertemente también con la inicial. En aquella primera ella apagó la grabadora para que algunos comentarios no quedaran registrados. En la última, me dio en cambio muestras de gran confianza.

El hecho de que tanto las participantes en estos estudios como yo tengamos muchos elementos en común como mujeres, trabajadoras universitarias, y hayamos establecido relaciones de confianza en torno a un objetivo en concreto, me permite considerar que en ambos

casos la relación quedó a un nivel de amistad incipiente, que espero cultivar más adelante. Es indirectamente, un resultado también de la investigación.

- *Participación como colaboradora*

Este rol había sido previsto por mí inicialmente. Las razones de ello eran una especie de “remordimiento de conciencia” al comprender que mi participación, por más que intentara no alterar el ritmo de trabajo y agregar más actividades a las que ya las académicas realizaran, terminaría por hacerlo, aunque fuera únicamente a partir del tiempo dedicado a las varias entrevistas que pensaba realizaríamos y a conversaciones informales, a los tiempos dedicados a la lectura de transcripciones y versiones preliminares de los informes. De alguna manera quería compensar este tiempo.

Por otro lado, era también una manera de lograr un acercamiento progresivo más rápido al compartir con ellas otros intereses y preocupaciones además de los puramente derivados del estudio de los casos.

Mi intención era, además de lograr los objetivos de la investigación (en la medida de mis posibilidades), apoyar a las académicas no solamente brindándoles la ocasión de que juntas reflexionáramos sobre sus vidas profesionales, sino en un nivel más pragmático de atención a necesidades puntuales e inmediatas. La reflexión es en cierta forma un objetivo o propósito que se prolonga en el tiempo, habiendo iniciado con la investigación, la intención es que devenga progresivo, tomando precisamente el trabajo como un punto de arranque—entre otros posibles—, en cambio, las actividades de colaboración tenían un carácter más inmediato y muy concreto.

En ambos casos se presentó la oportunidad, tanto es así que en un momento dado, en el caso de Lupita, sus necesidades y demandas estuvieron a punto de rebasar

mi capacidad —y mi tiempo especialmente— para satisfacerlas.

Lupita estaba preocupada por mejorar sus actividades de enseñanza y por atender los problemas de integración de los grupos de la Facultad de Medicina. Mi apoyo se enfocó a recabar información en este sentido, mediante un pequeño estudio al respecto. Aun cuando esto implicó para mí invertir tiempo y trabajo, también a través de esta actividad logré recabar datos en torno a lo que pasaba en las clases y aproveché las entrevistas realizadas con estudiantes para obtener información para el estudio del caso. La creatividad y numerosas inquietudes de Lupita desembocaron en otros requerimientos de apoyo que hubo que finiquitar con unas grabaciones de algunas sesiones de clase.<sup>24</sup> Hubo necesidad de marcar un límite, ya que no debía soslayar el motivo primordial de estancia en el campo y tampoco era mi intención convertirme en una “ayudante” más de Lupita.

Para Laura en cambio mi aportación “adicional” fue mínima y se limitó a algunas labores de mecanografía y pistas para utilizar algún programa informático.

En todo caso, mi intención fue mostrar el interés que en mí despertaban las actividades profesionales que ellas realizaban, en un intento por lograr un nivel de implicación apropiado, pues “lejos de aparecer como obstáculo, es deseable la implicación del investigador.” (P. Bernoux *et. al.*)<sup>25</sup> Creo que se trata de un aspecto básico en los estudios cualitativos, pero eso no significa que sea algo fácil de lograr. El justo medio parece lo

---

<sup>24</sup> Estas grabaciones en video se centraban en la participación de equipos de estudiantes ante sus compañeros, a quienes explicaban algún tema como parte de las actividades del *Seminario de integración*, una de las asignaturas impartidas por Lupita.

<sup>25</sup> Cit. por Lourau, 1989, 154.

más deseable: entre una fuerte implicación y una prudente distancia. Esto me condujo a tratar de asumir una actitud de autovigilancia y autocrítica constante.

- *La auto-vigilancia constante*

Era ésta una preocupación permanente, en parte producto de experiencias anteriores en investigación desde una perspectiva más bien positivista. La pretensión de ser “lo más objetiva posible” me perseguía, me movía a cuestionarme a cada momento.

De esta manera, casi al principio de las observaciones de campo, anoté en el diario:

He venido impactada por lo que he observado en escasas dos horas y cuarto; creo que debo tomarlo con cierta distancia, con lo que Magnus Berg (1990, 10) llama “distancia cínica”, pues efectivamente “hay que seguir escuchando y pensando en forma crítica”, sin excluir la posible identificación y amistad. De entrada debo decir que estoy impactada por la capacidad de trabajo de esta mujer [Lupita]... no puedo evitar ser sensible a lo que he visto y me ha contado... (Septiembre 1, 1995)

La actitud vigilante ha resultado útil, no solamente para mantener distancia con respecto a las participantes principales de los estudios de caso, sino con respecto a mis actitudes personales y la fundamentación de las decisiones tomadas, desde las preguntas en las guías de entrevistas a la elección de un determinado momento o lugar para realizarlas, o de un ángulo al tomar una fotografía, por hablar de casos concretos.

Tal vez en una actitud hasta un poco psicoanalítica, me preguntaba por ejemplo: ¿Por qué elegí precisamente a dos mujeres que incursionaron en áreas en las que la presencia femenina es tan reducida? Y esto me llevó a reconocer mis preferencias y mi frustración al no haber podido realizar mi “vocación” primera en un área también típicamente masculina, otra historia sin

duda, pero seguramente también una situación particular que puede haber tenido, a nivel casi inconsciente, algo que ver en la elección del área a estudiar y hasta con la identificación experimentada con las protagonistas de los casos. Devereux (1994, 253) dice al respecto:

...la identificación se efectúa de acuerdo con un segmento complementario y comportamentalmente *no* implementado de la personalidad, o sea por medio de un ideal del Yo indefinido o de un 'doble' simétrico o complementario de su personalidad cotidiana.

De igual manera hube de reflexionar acerca de cómo me afectaban personalmente las figuras masculinas atribuirse del poder a nivel institucional, a partir de situaciones singulares como el alivio íntimo que llegué a experimentar cuando una cita era pospuesta, o cuando debía aparentar una calma y tranquilidad que estaba lejos de tener ante una mirada que yo sentía intimidante.

Me fueron de ayuda en todo este proceso las lecturas que realizaba, fundamentalmente las de carácter metodológico, por ejemplo, las recomendaciones de George Devereux (1994,254) de examinar posibles distorsiones que, como producto de mi personalidad, pudieran manifestarse en los datos que recogía y en la forma en que les daba sentido después.

De esta forma, al menos pude reconocer situaciones que en el transcurso del trabajo se iban presentando y tomaba conciencia de ellas, consignándolas en el diario, por ejemplo:

- ¿En mi papel de investigadora se da en mí una relación vertical con Lupita y Laura?
- Las formas de enseñanza fomentan el sometimiento a las jerarquías de poder, y Lupita es agente de este poder. ¿Qué pasa con las formas de investigación? ¿No fomentan también un tipo de sometimiento?
- ¿No me estaré apoyando demasiado en las declaraciones de mis informantes? ¿Será que acepto opiniones sin

cuestionarlas porque encajan bien dentro de mi esquema general de pensamiento? ¿No estaré romantizando la perspectiva?

A estas formulaciones se oponían autojustificaciones que fundamentaban elecciones y me tranquilizaban o bien, me llevaban a cambios de actitud, a considerar otras perspectivas, etcétera.

Como puede apreciarse por los fragmentos que he venido citando, en este proceso de introspección jugó un papel importante el diario de investigación, dándome conciencia de los múltiples roles que yo desempeñaba en el proceso y cómo impactaban al trabajo, a mi evolución personal y también tratando de intuir qué influencia podían estar teniendo en las vidas de las mujeres que estudiaba.

Michael y Françoise Panoff<sup>26</sup> aludiendo al papel del investigador en estudios de carácter cualitativo dicen:

Que el etnólogo no pueda sustraerse a esa situación producida por la investigación, que cada uno de sus movimientos determine variaciones en el comportamiento de su interlocutor, e indirectamente en la calidad de su trabajo, hace del aprendizaje etnográfico una verdadera educación. Parece difícil la deshonestidad para el investigador de campo. La experiencia etnográfica solicita del etnólogo, en efecto, mucho más que un simple saber: ya que comparece en carne y hueso, el veredicto del tribunal afectará tanto sus cualidades morales, afectivas y sensoriales como sus conocimientos puramente académicos.

- *Dificultades enfrentadas.*

Las distingo en: condiciones operativas, dilemas éticos y metodológicos.

*Condiciones operativas*

Una de las limitaciones más importantes en la reali-

---

<sup>26</sup> Loc. cit. p. 38.

zación del estudio ha sido el tiempo, en las distintas etapas de la investigación, pero principalmente durante el trabajo de campo.

Por motivos de carácter laboral, económico y personal, la realización de la tesis doctoral debía ser un trabajo que no habría de consumir más de un año, aunque, vale apuntar, con dedicación plena. Esta circunstancia hizo necesario distribuir el tiempo entre las labores a realizar, habiendo fijado para la etapa de trabajo de campo un lapso aproximado de seis meses.

Algunos autores que recogen en textos repletos de consejos metodológicos los avatares de estas actividades hablan de que al investigador o investigadora nunca les parece suficiente el tiempo destinado a concretar sus estudios, y una de las razones —ahora puedo hablar de mi experiencia— es la tremenda riqueza que los escenarios proporcionan, donde podría una desviarse por caminos secundarios siguiendo una pista interesante.

Sin embargo, cuando hay un límite de tiempo, una se tiene que resistir a la tentación, dejando para posteriores ocasiones estas inquietudes. Así y todo, siempre existe la ambición de llegar más lejos, de hacer una entrevista más, una observación adicional, unas cuantas fotos o quedarse al fin del semestre o al inicio de un experimento, como ha sido mi caso.

Tomando un poco de distancia, podría decir que aun cuando el trabajo de campo abarcó cuatro meses en el caso de Lupita y dos en el de Laura, resultó suficiente. Mi aprehensión en torno a si alcanzaría el tiempo me llevó a intensificar mi participación en las actividades de ambas académicas, llegando casi a convertirme en “su sombra” durante los periodos en que realicé observaciones y a aprovechar cualquier cosa que se dijera. Prácticamente desde el momento en que llegaba al lugar de trabajo de Lupita o que me encontraba con Laura

empezaba mi labor de observadora. A veces pensaba incluso que era una especie de “radar” y todo lo captaba. En plenas labores de observación del caso de la profesora, anoté el 12 de octubre de 1995:

Leí el correo que me envió Remei, donde me aconseja tomarme unos días para reflexionar antes de implicarme en el estudio de la investigadora. Tal vez sea buena idea, pero mi estrés seguramente no me permitirá alejarme tanto para tomar distancia.

Sin duda ésta era una prudente medida y pude llevarla a cabo por un hecho fortuito: la complejidad y variedad de la vida profesional de Lupita hizo necesario dedicarle más tiempo de modo que la conclusión del estudio llegó poco antes de las vacaciones navideñas, así que aun cuando realicé entrevistas con Laura antes de esas fechas, mi entrada al campo como observadora sí conoció una pausa.

Tuve que hacer en ocasiones ejercicio de paciencia, intentando no ejercer presiones sobre las participantes, mientras llevaba cuenta regresiva en el calendario. Para el dos de enero anoté:

Debo aguantar la tentación de llamar a Laura, al menos hasta mañana, o tal vez hoy por la tarde, para poder darle chance, pues ella me dijo que a fines de la semana. Quisiera hacerlo hoy mismo, pero si la presiono demasiado, no estaré respetando sus deseos...

Taylor y Bodgan (1992, 90) dicen: “Es difícil trazar los límites de un estudio. Siempre quedan más personas y lugares por estudiar... lo importante es que... se llegue a la comprensión de algo que antes no se comprendía.”

Ante estos comentarios expertos, el volumen de notas y el hecho de que pasado un tiempo, muchas circunstancias se volvían conocidas y se iban repitiendo, llevándome a la tan esperada “saturación”, poco a poco volvió a mí la tranquilidad: después de todo los seis

meses de muy intenso trabajo de campo habían alcanzado.

Seguramente si hubiera estado un año con cada una de las académicas habría logrado más cosas, pero me daba por satisfecha. Ya vendrían otras presiones de tiempo después, durante las fases más fuertes de análisis.

Puede resultar contradictorio que primero afirme que el tiempo fue un problema y termine diciendo que después de todo alcanzó. Lo viví como un problema efectivamente y tal vez esa percepción inicial y la intención de hacer lo posible por vencerla ayudaron a lograrlo. Perdí en cambio la oportunidad de un trabajo más reposado, de retirarme periódicamente del escenario y volver luego para ratificar y completar mis observaciones. Sin embargo, la intensificación de la participación por sí misma ayudó a que “los primeros momentos” de acceso pronto pasaran: tal vez la primera semana. Verme llegar un día sí y otro también pareció que poco a poco se volvía común, mientras yo ganaba confianza y las aguas del comportamiento de las personas que podía mi presencia haber agitado un poco, volvían a sus cauces normales.

### *Dilemas éticos*

Una investigación al menos en el ámbito social involucra siempre valores y esto lleva directamente al terreno de la ética. En un trabajo como éste, los dilemas estaban a la orden del día, tanto en los roles que jugaba en el trabajo de campo como en el uso de la información. Presento los más importantes.

- El caso de la imposibilidad del anonimato. Esto se fue haciendo cada vez más evidente conforme el trabajo avanzaba y la decisión tomada ha sido en el sentido de limitar la circulación de los informes en el ámbito de la institución en que se realizaron los estudios. La razón principal de ello es que, las dimensiones de la

institución y el hecho de que haya pocas mujeres en las áreas estudiadas las torna fácilmente identificables, al igual que a otras personas que brindaron información. Una de las lectoras del primer caso me dijo, por ejemplo: *“En la segunda página ya sabe una quién es.”*

La alternativa a esto habría sido eliminar muchos de los datos consignados —aunque con diferente nombre—, pero esto habría afectado sin duda la comprensión de los casos en toda su complejidad. He preferido la primera opción, pues esto no descarta que diferentes segmentos del trabajo puedan difundirse en la misma institución o en otros ámbitos, sin faltar al compromiso ético. Es el caso de la sección que con autorización de Lupita y Laura ahora se publica.

- El caso de la participación encubierta con Laura. Inicialmente con la intención de que no se diera a conocer la participación de la investigadora en el estudio, no se informó a otras personas presentes y participantes que compartían con ella lugares de actividad. Esto pronto se reveló conflictivo, moviendo a renegociar lo que había de ser informado a estas otras personas a fin de que no resultara violenta mi presencia tomando notas ante el desconocimiento de qué hacía yo ahí, lo que no solamente despertaba lógicas actitudes desconfiadas y hostiles, sino que interfería fuertemente con el desarrollo habitual de las actividades. El cambio resultó notablemente favorecedor para el estudio y al haber ofrecido una explicación más o menos general, no pareció afectarse significativamente a la participante. De igual modo, se tranquilizó a las otras personas, quienes, hay que decirlo, cambiaron radicalmente de actitud.

- El caso de la falta de tiempo de Lupita. Hasta iniciar el estudio no me había percatado de que esta profesora estaba permanentemente saturada de trabajo y el tiempo era un bien escaso que no se permitía des-

aprovechar. Pedir su participación en el estudio de caso y pretender que fuera en calidad de parte activa y no sólo de informante, poco a poco fue convirtiéndose en un dilema, en particular al momento de entregarle materiales para su lectura, pues sabía que estaba agregando más trabajo a su agenda. La actitud que tomé al respecto fue continuar entregándole el material como habíamos convenido, pero procuré insistir lo menos posible en cuanto a su revisión, en especial en los periodos en que se le veía más cansada y atareada. Por lo que se refiere a su participación en fases posteriores del trabajo, los espacios de reflexión, tuvieron que limitarse significativamente, por igual causa.

- El caso de la copia en los exámenes. En uno de los grupos observados, pude apreciar cómo la inmensa mayoría de los estudiantes aprovechaban un descuido docente para copiar de manera flagrante. Yo, que me he caracterizado hasta ahora por mi rigidez en cuanto a no permitir estas situaciones en mi papel como profesora y he invalidado exámenes al sorprender a algún alumno, en esa ocasión permanecí impassible ante esta actitud que me parecía escandalosa.<sup>27</sup>

De alguna manera tenía la desagradable sensación de que mi silencio era una forma de complicidad y aceptación de una conducta censurable. ¿Se justificaba mi actitud? Pensé que así era, pues en mi papel de observadora debía mantenerme al margen de la actividad y cuidarme de expresar indicios de desaprobación.

---

<sup>27</sup> Interesantes conversaciones y clases de licenciatura con la Dra. Remei Arnaus, me han revelado cómo puede ser en la práctica docente universitaria, una toma de posición que no sólo se manifieste crítica de esta dinámica escolar dominante, sino que actúe en consecuencia con esa crítica, revalorando la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes y modificando la actuación docente en consonancia con ello, de manera que se logre un mayor compromiso de los estudiantes con respecto al conocimiento. La intención de esta académica es recuperar la co-responsabilidad en las clases: la participación comprometida, tanto del alumnado como de la profesora.

## *Dilemas metodológicos*

Para una neófita en los métodos cualitativos como yo, la recolección de información en la fase de trabajo de campo representó también una dificultad a superar. La razón principal era la falta de experiencia y derivada de ella, la inseguridad e incertidumbre al realizar entrevistas, observaciones, etcétera.

Los textos de metodología,<sup>28</sup> llenos de sabios consejos, resultaron muy útiles, sin embargo las decisiones a veces se tenían que tomar a cada paso y no había tiempo para una consulta bibliográfica: cuando se presentaba la situación, la decisión había de ser inmediata, y por lo tanto quedaba apoyada en unos saberes metodológicos recién adquiridos o adquiridos sobre la marcha, con los objetivos del estudio como brújula; pero también basados en la lógica, el sentido común, la intuición y la experiencia previa en otras situaciones y hasta en un refrán que decía mi abuela: “No hagas a otros lo que no quieras para ti.” Tal vez esto último suene demasiado coloquial, pero en verdad me fue útil: ante la duda, tratar de ponerme en los zapatos de mi colega, de un alumno o alumna, o de un directivo.

Para superar estas dificultades, volver sobre lo realizado cada vez, fue también útil. Como ejemplo pongo el caso de las entrevistas con los estudiantes, varias de las cuales fueron en pequeños grupos. Después de la primera de ellas, anoté en mi cuaderno de notas lo siguiente:

Fallas y cuestiones a considerar a partir de la primera experiencia de entrevista con estudiantes:

- Debo aclarar bien la mecánica de la entrevista al principio, no sólo la posibilidad de parar la grabadora, sino

---

<sup>28</sup> Mis textos de cabecera fueron: Taylor y Bodgan (1992), P. Woods (1989), R. Stake (1995), Goetz y LeCompte (1988), M.A. Santos (1993), J.B. Martínez (1990) y el *Handbook of Qualitative Research* coordinado por Denzin y Lincoln (1994).

la de que sea un estudiante quien conteste y los otros sólo aclaren, agreguen, discrepen, complementen, y no hacer la misma pregunta a más de uno. Lanzarla en general y el que desee intervenir que lo haga.

- Que no den nombres, esto no es necesario.
- Reducir el número de preguntas y procurarlas más amplias y abiertas.
- No presionarlos para que den una respuesta.
- Dado que siempre están ocupados, aclararles de entrada el tiempo que durará aproximadamente la entrevista (que pude apreciar es alrededor de media hora).
- Buscar un lugar con poco ruido ambiental.

Esto me llevó a reformular la guía de entrevista, a poner más atención a los lugares elegidos, a vigilar mi actitud de “presión” en busca de una respuesta.

Todo implicaba toma de decisiones: qué observar, cuándo, de qué manera anotar, qué escribir... y luego las dudas constantes: ¿Estaba captando todo lo necesario? ¿Me percataba de lo realmente importante?

El hecho de ser el instrumento principal de la investigación me tornó vigilante de mi actitud y pendiente de los detalles, como llevar siempre un juego de pilas de repuesto, un rollo de película adicional, un cuaderno extra por si acaso... lo mismo en el ámbito de observación que en otros lugares, pues las ideas asaltan en los momentos más inesperados. Casi se convirtió en una obsesión.

Después de esta fase de campo, durante el análisis de la información hasta transformarla primero en datos y luego cada vez en forma más estructurada, hasta llegar a los informes, la naturaleza de la incertidumbre e inseguridad fue cambiando, y se cumplió lo que dice Peter Woods (1989, 184):

Si no experimentamos sufrimiento en este punto, es casi seguro que algo no va bien. Tal vez no estamos realizando ningún progreso...

Después de una alusión a la frase de Woods, agregué mi anotación del 11 de marzo en el diario:

Al menos esto me consuela. Otros han pasado por aquí, no es mi incompetencia la que me lleva a no encontrar la clave, es algo normal... A mí me preocupa la coherencia del planteo, la estructura del material...

Pero de esta fase hablaré con más detalle en el capítulo siguiente.

- Elementos facilitadores. La tutoría vía Internet

El correo electrónico (*e-mail*) es el servicio más popular de Internet<sup>29</sup> y base de la tutoría a distancia. En muchas de las nuevas tarjetas de presentación del personal universitario aparece ya, junto al número telefónico y el de fax, la dirección de correo electrónico. No es solamente símbolo de que se “está a la moda”, sino un útil método de comunicación ágil con colegas de otros lugares.

Las ventajas que ofrece el e-mail de intercambio rápido, seguro y económico de información las probé precisamente con ocasión del trabajo de campo en otro continente. Fue ésta la vía de comunicación elegida conjuntamente con la directora de tesis para mantener el contacto en ese lapso.

La idea surgió al conocer otras experiencias. Michael Fraase (1993, 5) pone como ejemplo el envío que hizo de los capítulos de su libro al editor y cómo lo utilizó también para trabajar con los responsables de la publicidad. Jill Ellsworth (1994) lo recomienda donde no existen posibilidades de utilizar otros servicios como la conferencia por computadora. Menciona también que

---

<sup>29</sup> Según datos ofrecidos por J.F. Beaumont en el artículo “La fiebre del oro electrónico”, aparecido en *El País* (mayo 2, 1995, 26.), el 90% de los usuarios de Internet en España sólo aprovechan los servicios de correo electrónico.

se ha usado para enviar a los estudiantes información acerca de cursos, horarios, conferencias y eventos similares (p. 438). El mismo autor sugiere el uso del e-mail para la tutoría y asesoría académica. Incluso menciona su experiencia con egresados de quienes es tutor y que por motivos de trabajo se tienen que trasladar a otros lugares (*Loc. cit.*).

Con un poco de aprehensión al principio, iniciamos el contacto que tuvo agilidad y en el que las posibilidades del medio permitieron mantener una relación informal, distendida y abierta. Los mensajes que enviaba y las respuestas recibidas de la directora de tesis los almacenaba e imprimía posteriormente, repasando con cuidado los consejos y comentarios. Fue ésta también la vía usada para el envío de material a revisar. Circularon así reflexiones, sugerencias, comentarios diversos, recomendaciones bibliográficas, datos puntuales, preguntas y respuestas... así como palabras alentadoras y de ánimo cada vez que lo precisaba, casi como en una asesoría presencial, con la ventaja de tener posibilidades de repasar los contenidos tantas veces como fuera necesario. Desde luego no es comparable a una larga conversación propia de la tutoría presencial, pero es una magnífica alternativa en condiciones como las mías. Por eso es que he decidido dedicarle unas líneas al tema.

Este mismo sistema de comunicación sirvió para mantener el contacto en las fases de revisión de los informes de los casos y la interpretación, con las participantes, quienes no habían hecho uso anteriormente de esta herramienta y a las que de alguna manera, la participación en el estudio y su compromiso personal las llevaron a solicitar sus direcciones de e-mail y a familiarizarse con esta opción de comunicación.

Las ventajas del correo electrónico como su rapidez; el que una pueda elegir el momento oportuno para leer y contestar; la posibilidad de copiar los mensajes, de

imprimirlos, responder de inmediato o en otro momento, almacenarlos o borrarlos, son todas las opciones de que pude echar mano, sacando mayor provecho a esta peculiar forma de asesoría.

La participación humana en esto es desde luego el requisito *sine qua non*: ante todo se trata de un compromiso por mantener la línea abierta.

### 5.3. *Recolección de información: técnicas, instrumentos y registro*

He dicho que era yo instrumento principal en la investigación y he comentado en apartados anteriores la razón de esta afirmación: los roles desempeñados, las decisiones tomadas, los dilemas, etcétera, exhiben mi participación y la forma en que vivía el proceso.

Mi participación se llevó a cabo a través de diversas técnicas para recoger información. Los criterios que seguí al elegirlos fueron otra vez, los objetivos del trabajo y en consonancia con ellos, el tipo de aproximación que buscaba lograr con las personas involucradas. Quería algo que no violentara demasiado sus vidas, sabedora de que mi sola presencia introduciría cambios. Buscaba también sumergirme en la realidad, es decir, no conocerla sólo por referencias, sino aproximarme lo más posible para captar lo que ocurría y entender el sentido de esos acontecimientos.

Con esta finalidad elegí varias técnicas que en mi opinión aportarían diversas perspectivas y tipos de datos, complementándose entre sí: entrevistas, observaciones, fotografía, revisión de documentos y el diario de investigación al que me he referido ya. Cuento ahora la forma en que trabajé con cada una.

#### • *Las entrevistas*

Al parecer se trata de una técnica muy popular en la investigación cualitativa (Woods, 1989, 77; Fontana y

Frey, 1994, 361). La elegí como forma central de acceder a la visión de las personas y de recoger información de manera que ésta fluyera hacia mí, a la vez que me daba oportunidad de interactuar con las personas a quienes entrevistaría, principalmente con Laura y Lupita, las protagonistas de los estudios de caso.

Durante los meses del trabajo de campo desarrollé numerosas entrevistas. Muchas de ellas tuvieron un carácter informal e involucraron a diversas personas. También realicé entrevistas más formales y a profundidad.<sup>30</sup> Igualmente hubo entrevistas más estructuradas y otras que fueron bastante abiertas. Podría decir al respecto, con M. Angel Santos (1993, 83) que cada entrevista tiene su propia historia. No es mi intención contar todas las historias, pero sí ofrecer un panorama de cómo se desarrollaron, qué resultados positivos se lograron y qué problemas se enfrentaron. Para ello las dividiré en entrevistas con las protagonistas, entrevistas con colegas (profesores y profesoras e investigadores), entrevistas con alumnos, entrevistas con directivos y, otras.

*Entrevistas con las protagonistas.* Se iniciaron prácticamente con las sesiones de negociación, en las cuales a partir de conversaciones amables y tranquilas, tanto Lupita como Laura fueron desgranando una serie de inquietudes, recuerdos, anécdotas e información; entonces les pedí que me dejaran en un caso tomar nota, y en el otro además, grabar. Tanto en ésta como en posteriores ocasiones, en lo relativo a las grabaciones dejé claro que el aparato podía ser apagado en cualquier momento que ellas lo desearan y también esta-

---

<sup>30</sup> Para Taylor y Bodgan (Cit. por Santos, 1993, 78) las entrevistas en profundidad son: "... reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras."

blecí el compromiso de entregarles tan pronto como me fuera posible, transcripciones de esas grabaciones.

Al margen de las entrevistas a profundidad realizadas (cuatro en cada caso), se efectuaron otras muchas de carácter informal en las cuales comentábamos los más diversos asuntos, a veces introducidos por mí y en otras ocasiones, comentarios espontáneos de las participantes, que igual podían durar cinco minutos que media hora.

Por lo que se refiere a las entrevistas formales, las dos primeras en cada caso precedieron a las observaciones. La tercera entrevista fue una continuación de la segunda, ya que en ambas, en los dos casos, se trató de recuperar experiencias pasadas de la vida profesional y elementos de la vida privada-familiar, para lo cual las dos horas y media que en promedio duraba cada entrevista no eran suficientes.

La forma en que se realizaron las entrevistas intermedias pretendió por mi parte ser lo menos vertical posible. Con esa finalidad ubiqué la grabadora a disposición para ser suspendida la grabación o para dejar fuera de notas lo que se decía o aquellos aspectos que se manifestaban como confidenciales. En un intento por lograr una mayor comprensión, advertí al concertar la cita, cuál era el objetivo y de qué me gustaría que habláramos. Igualmente, la elección del sitio de la entrevista quedó en sus manos. Mi intención era que se sintieran cómodas y en su ambiente. Al comienzo de la entrevista, presenté por escrito y dejé a su disposición una larga pregunta que prácticamente sintetizaba los aspectos acerca de los cuales me gustaría que platicáramos. La “respuesta” prácticamente llevó a cinco horas de conversación y a numerosos apuntes y comentarios en diferentes momentos en los cuales se completaba algún dato ofrecido o se explicaba acerca de las razones de tal o cual situación.

Parece oportuno señalar que el flujo de la información no fue unidireccional, sino que mi intención era lograr también identificación, y una confianza progresiva, la cual se fue estableciendo mucho más rápidamente de lo yo había supuesto. Creo haber logrado el objetivo de reducir aquí las diferencias jerárquicas entre entrevistadora-entrevistada, cediendo control de la situación; jugó un papel también el que me hubiera sentido personalmente con relativa libertad para expresar “mi lado humano”.

La última entrevista en profundidad, en cada uno de los casos, se efectuó hacia el final del periodo de observaciones y fue mucho más controlada por mi parte. La razón era que pretendía obtener respuestas bastante más concretas y en torno a asuntos puntuales, derivados de la revisión de notas, de las entrevistas anteriores y de las de otras personas. Para estas últimas entrevistas “formales”, preparé guías, cuyo orden finalmente no seguí, aunque me aseguré de obtener las respuestas que buscaba. La actitud fue bastante distendida y la conversación continuó más allá de la respuesta a las dudas y preguntas.

Por lo que se refiere a las entrevistas informales, las ocasiones fueron múltiples: en el marco de un receso, en el aula mientras los estudiantes respondían algún examen, en el laboratorio, en el trayecto al trabajo o a casa, en la cafetería, etcétera. En estos casos, el cuaderno de notas fue la forma de registro.

Entrevistas con colegas (profesorado e investigadores). También en este caso existieron diferencias en la forma en que se efectuaron. A ambas académicas les pregunté acerca de colegas que las conocieran profesionalmente y que fueran susceptibles de ser entrevistados. Ellas me hicieron sugerencias, habiéndose referido además a algunas personas con cargos directi-

vos, por ello a esas entrevistas las incluyo por separado.

Igualmente les comenté que tenía intenciones de charlar con otros colegas suyos a fin de conocer otras perspectivas de la vida institucional.

En el caso de Lupita, entrevisté a una profesora y un profesor. Se trató de entrevistas informales que versaron sobre temas diferentes, llegando a distintos niveles de profundidad. Esto quedó de manifiesto no únicamente por el contenido de las conversaciones y las aclaraciones, sino incluso por el tono de voz utilizado en ciertos momentos, por los silencios y titubeos, por el pedido expreso de no tomar notas en algunos fragmentos e incluso, por la proximidad física. Se trató de dos perspectivas útiles de cara a la familiarización con el medio institucional básicamente y de la proyección de las actividades de Lupita en él.

Por lo que hace a las entrevistas con los colegas de Laura (dos investigadores) tuvieron un carácter formal y preparé una guía para hacerlas, habiendo establecido una cita para su realización, y dejando en manos de los entrevistados las decisiones en torno al momento y lugar. Igual ocurrió con respecto al control de la grabación y la advertencia de confidencialidad y anonimato. Las actitudes variaron, pues, insisto, cada entrevista es una historia. Sin embargo, resultó muy útil realizarlas casi al final de mi estancia de observación, cuando ya mi presencia era bastante común y había tenido ocasión de charlar informalmente con los investigadores, pues los conocía un poco más. Así, en mi diario el 7 de febrero anoté:

Conociendo que es una persona bastante desconfiada, decidí que lo mejor era mostrarle de entrada todas las preguntas para evitar la desconfianza y que él se sintiera más seguro. Luego me devolvió la guía e incluso me dijo que se les fuera formulando... Al principio se mostró un poco desconfiado, pero conforme fue pasando el

tiempo el ambiente se fue haciendo menos tenso.

El grado de agresión que puede llegar a sentirse, el no tener una idea clara de qué se espera de nosotros y si a partir de lo que digamos puede derivarse alguna represalia, son elementos que inhiben y dificultan la relación entre entrevistadora-entrevistado, pero también hay otro componente muy importante y es la personalidad de quienes intervienen en la entrevista. Yo procuraba manifestar ante todo una imagen de seriedad y compromiso con el trabajo —que por otra parte no era fingida— a la vez que intentaba comprender la perspectiva de la persona entrevistada, aun cuando a veces no compartiera los puntos de vista. Mi misión era tratar de entender porqué decían o hacían tal o cual cosa, captar qué sucedía e ir dilucidando las relaciones entre la diversidad de elementos puestos de manifiesto.

Por lo que se refiere a los entrevistados, como he dicho, sus diferentes personalidades y mi mayor o menor relación previa con ellos pudo haber influido en el contacto, esto quedó registrado en la descripción del contexto en que se hicieron las entrevistas y en notas relativas a la ubicación elegida por los entrevistados: sentados en sillas próximas, detrás de un escritorio, etcétera.

*Entrevistas con alumnos y alumnas.* Estas entrevistas se circunscribieron al caso de Lupita y a algunas conversaciones informales con compañeros de clase de Laura, quien además de ser investigadora estudiaba una segunda licenciatura. En este último caso más bien respondían a la oportunidad del momento y no tenían objetivos fijados con anterioridad, sin embargo aprovechaba la ocasión para recabar algún dato que pudiera luego ayudar en el trabajo.

Por lo que respecta a las entrevistas con alumnos y alumnas de Lupita, se centraron en la Facultad de Me-

dicina, aunque también hubo conversaciones informales en diversas ocasiones con prestadores de servicio social y con estudiantes de otros grupos a los que ella ya no daba clases.

Las entrevistas formales se sujetaron a una guía preparada específicamente. En ella se incluían dos grupos de cuestiones. Cinco más puntuales relativas a la forma en que funcionaba el trabajo en pequeños equipos —parte de la colaboración que me había solicitado la profesora—, y otras dos preguntas más abiertas en torno a su opinión general acerca de las asignaturas que ella impartía y su personalidad como docente.

Realicé en total seis entrevistas “formales” con estudiantes, en pequeños grupos de dos, tres y cuatro alumnos y alumnas, y una individual. La duración promedio fue de 25 minutos y en ellas dejé el control de la grabación a los estudiantes, garantizándoles el anonimato, aun cuando les informé que la profesora conocería las respuestas (pero no tendría acceso a las grabaciones) en el informe que prepararía, tanto en lo que se refería a la parte del trabajo en equipos como la que era para “mi investigación personal”. La selección de los estudiantes fue al azar en la mayoría de los casos: cuando los encontraba en la biblioteca, la cafetería, el aula o el patio. Solamente en un caso solicité voluntarios, presentándose tres alumnas.

Por lo que se refiere a las entrevistas más informales, las realicé también después de algunas semanas de observaciones, lo que me permitió además de ubicar un poco mejor a los alumnos, resultar menos extraña para ellos. Se efectuaron en diversos lugares y versaron también acerca de temas muy diferentes, por ejemplo: la angustia de los exámenes, las expectativas de ingresar a la facultad (entre los preparatorianos de servicio social), las dificultades con las asignaturas, las relaciones con los profesores, etcétera.

En el caso de los comentarios con compañeros de clase de Laura, la marcha general de los cursos y las características de la carrera era el tema común.

*Entrevistas con directivos.* Hice seis entrevistas de éstas. Cuatro relativas al caso de Lupita y dos al de Laura.

También en este caso hubo entrevistas formales (tres) siguiendo una guía, y otras informales.

La totalidad de estas entrevistas fueron realizadas a varones y fueron grabadas, siguiendo el procedimiento que he descrito para el caso de los colegas.

Las entrevistas informales se realizaron con personal de mandos medios, todas en el área médica, y trataron acerca de asuntos particulares relativos a la labor de Lupita, funcionamiento institucional, particularidades del plan de estudios, entre otros, en función de las competencias de cada puesto y también de su grado de conocimiento de la doctora Lupita y su trabajo.

Las entrevistas formales se realizaron con los jefes de las dependencias de adscripción de las académicas y con una autoridad superior vinculada a las tareas de Laura. La duración de las entrevistas también fue variable, siendo en promedio de media hora en las informales, y de una hora y media en las formales.

Más allá de estos datos generales, es necesario aclarar que la empatía lograda en cada caso fue diferente, lo que pudo haber impactado los resultados, siendo así que una de las entrevistas se extendió y tuvo que realizarse en dos sesiones, mientras en otro caso se vio reducida a "lo indispensable". ¿Cuáles fueron las razones?' En el primer caso un clima de confianza y una personalidad amigable. En el segundo, la presencia de comentarios un tanto fuera de lugar, pero, después lo comprobé, relativamente comunes en el medio: alusiones a mi estado civil, a las razones de mi soltería,

alguna mirada insistente, jugaron su papel en una incomodidad creciente que no tuve el suficiente aplomo para manejar con total tranquilidad por mucho tiempo. Fue ésta una manifestación muy evidente de cómo el género de quienes participan en la entrevista juega también un papel.

A la distancia, he llegado a percibir que la guía de entrevista en el caso de las personas con mayor poder institucionalmente hablando, se convirtió para mí en una especie de escudo, una forma de protección que al menos en un caso se fue haciendo cada vez menos necesaria por la positiva actitud del entrevistado; mientras en el otro caso ocurrió lo contrario. Hay que reconocer que a veces, en una relación de entrevista, no siempre se logran los niveles óptimos de confianza y que así como en mí se produjo tensión, pudo ocurrirles algo similar con respecto a mí a las otras personas que entrevisté.

La disposición para la realización de las entrevistas es un punto importante a considerar también, y a veces resultó mejor posponerla que estar con prisas, o elegir una hora del día en que parecía haber menos interrupciones, o próxima a la comida con alguien de quien se tenían noticias de que se extiende mucho en la conversación.

*Otras entrevistas informales.* Comentarios con miembros del personal como secretarías, personal de intendencia y particularmente, una entrevista con un bibliotecario, un investigador, etcétera. Se trató de pláticas informales plenas de pequeños indicios y datos que pude consignar en las notas.

También de este carácter fueron los comentarios con los hijos de las protagonistas y con el esposo de una de ellas.

- *Observación*

No da muchos ánimos Peter Woods (1989, 49) al escribir en relación con la observación participante:

Qué hacer debiera ser casi una cuestión de instinto, y es justamente eso lo que ocurre cuando el observador participante se enfrenta con muchos problemas *ad hoc*.

Después de los primeros angustiosos días de observación, pensé que además era todo un aprendizaje y poco a poco iba mejorando: el ojo era más avizor, el oído más fino y la memoria parecía fallar menos.

Desempeñé hasta cierto punto el rol de observadora participante, porque aun cuando no tomara parte activa en las clases o en las otras actividades desarrolladas en los ámbitos donde observaba, mi presencia introducía por sí misma algunos cambios. Mi interacción con los estudiantes y con las protagonistas de los casos y otras personas del medio, comentando los acontecimientos del día o de una clase o reunión, ya eran desde mi punto de vista una forma de participación. En distintas ocasiones se pidió durante la actividad un comentario específico por mi parte. Es así como una pretendida inicial toma de distancia, la dinámica de las actividades y relaciones, la fueron llevando a un mayor nivel de participación.

Mi primera preocupación antes de comenzar la faena observadora era: ¿Qué observar, cuando se presentan tantas situaciones interesantes en la cotidianeidad?

Pensar en “la vida profesional” no disminuía la incertidumbre porque aunque hubiera claridad en cuanto que el eje de mi observación sería la profesora o la investigadora según el caso, la realidad era tan densa, que se requería una guía. Usé las directrices para la observación participante propuestas por Goetz y LeCompte (1988,128-129), recuperadas también por

Miguel Ángel Santos (1993, 94-95). Se trata de una muy larga serie de preguntas que me sirvieron en principio para percibir la diversidad de elementos que pueden llegar a observarse en las aulas de clase, el primer caso fue la profesora. Seleccionar algunas preguntas que consideré claves, me fue pues muy útil. Poco a poco habría de ir dejando el apunte de lado, no tanto porque hubiera aprendido las preguntas, sino porque fui desarrollando una cierta habilidad para decidir en qué era pertinente centrar mi atención en un momento dado. Eso no significa que me hubiera librado de errores y las omisiones que haya podido cometer las estoy considerando. Aclarado esto pues, las preguntas que tomé en cuenta fueron:

- ¿Quiénes están en la escena o situación?
- ¿Qué está sucediendo (actividad)?
- ¿Qué comportamientos son repetitivos y cuáles anómalos?
- ¿Cómo se comportan los participantes, en especial la académica?
- ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones?
- ¿Qué lenguaje —verbal o no— se utiliza?
- ¿Dónde se desarrolla la actividad?
- ¿Cuándo? ¿Cómo se distribuye el tiempo?
- ¿Cómo se interrelaciona la académica con las demás personas?
- ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta?

Las observaciones se realizaron en el caso de Lupita en un periodo de dos meses, iniciando con un proceso de “inmersión total”, de asistencia a las diversas actividades (clases, prácticas, etcétera), que fueron disminu-

yendo paulatinamente. Después de seis semanas ya tenía registradas las notas de más de 70 horas de observación en aula y laboratorio, sin contar entrevistas y charlas informales u observaciones en otros espacios.

Las observaciones en el caso de Laura se realizaron durante seis semanas, en las cuales fungí prácticamente de “sombra” de la protagonista, acompañándola a todas sus actividades en la universidad y a otras adicionales en otros ámbitos. Esto era factible gracias a que ella volvía a casa por la tarde y me daba margen para hacer transcripciones, lo que era imposible en el caso de Lupita, que tenía un horario más amplio.

Por lo que se refiere a las situaciones<sup>31</sup> observadas fueron muy variadas, como lo fueron los lugares donde ocurrieron. Estas situaciones fueron registradas en cuadernos de notas.

Probé tres formas diferentes de tomar notas. La primera de ellas consistía en llevar dos cuadernos: en uno apuntaba lo que sucedía “objetivamente”, y en el otro, comentarios, notas, preguntas, contrastes en torno a lo que ponía en el primer cuaderno. Después del primer día, en que hubo por cierto mucho trabajo en el aula, con pupitres de paletas pequeñas y donde el espacio para escribir era reducido, deseché esta opción tan poco práctica que me obligaba a tener permanentemente dos cuadernos abiertos. Al día siguiente aparecí con un solo cuaderno, en el que iba anotando, después de “los generales” de la situación (día, hora, lugar, actividad): frases textuales, el sentido de un comentario o discusión, descripciones del contexto (a veces incluía diagramas) y por supuesto comentarios personales, notas “para después”, preguntas ante lo que no com-

---

<sup>31</sup> Miguel Ángel Santos (1993,94) define a la situación como unidad perceptible en tiempos y lugares concretos donde actúan personas en determinados papeles, hay cosas y se dan conductas que suelen repetirse de forma parecida.

prendía, y empezaron a aparecer signos en una sencilla clave creada al efecto: asteriscos, signos de admiración dobles, o de interrogación, ojitos dibujados, flechitas, subrayados, sin olvidar comillas dobles y sencillas, entre otros.

La tercera forma de tomar notas apareció por consejo de una colega, quien con la mejor intención me facilitó un esquema consistente en columnas en tarjetas con los siguientes seis encabezamientos: Tiempo, quién, hace qué, en dónde, con qué finalidad, observaciones precisas. Siguiendo este consejo que a ella le había rendido buenos resultados, llegué al campo armada con una buena dotación de tarjetas. ¡Imposible para mí!

Definitivamente, lo mío eran los cuadernos de notas —formato para taquígrafa—. Sentía que con algo más estructurado me limitaba a buscar las respuestas a las preguntas y perdía la riqueza que buscaba. Solamente me preocupaba una cosa: ¿Cómo organizaría después todo aquello?

Laura me había dicho en una ocasión que no entendía porqué anotaba yo tanto, si para ella parecía que no ocurría nada especial. En cambio para mí, desde el primer día había mucho por ver y bien pronto fue evidente que era imposible anotar todo, así que empecé a ensayar, como si estuviera jugando con una cámara de video, sólo que la cinta era mi simple cuaderno y mi pluma. Hacía *zoom*: enfocaba la atención en Lupita y progresivamente me iba percatando de cómo actuaban los estudiantes con respecto a lo que decía; luego hacía lo contrario, por ejemplo observaba el aula en general: cuál era el ambiente antes de la clase, quiénes estaban, qué hacían, si se veían cansados, etcétera, luego me centraba en las notas de algún alumno próximo.

Lo mismo hacía con respecto a los diálogos y frases. Los puntos suspensivos se volvieron muy socorridos,

porque no alcanzaba el tiempo para apuntarlo todo. El lenguaje era en mi opinión una clave importante para entender lo que ocurría, era elemento central en el trabajo de ambas académicas porque a través de él se expresaba el pensar y el sentir, así que había ahí afectividad y valores en circulación que debía intentar captar.

A pesar de haber seleccionado unas determinadas preguntas para guiar mi actividad observadora, asumí una actitud más bien abierta, lo que me permitió captar muchos detalles del contexto y también des-centrarme, auto-observando mi actuación.

Las notas de campo las transcribía a la brevedad posible y las completaba —si era necesario—; finalmente se integraron en un expediente.

En algunas ocasiones decidí utilizar la grabadora, en especial en las clases de Lupita y en reuniones de trabajo de Laura, a fin de tener un registro fiel de las interacciones (lo que se decía, al menos). Esto fue más bien excepcional, principalmente por considerar el tiempo que consumían las transcripciones.

Por lo que hace a mi ubicación en los lugares de observación, la mayor variabilidad se dio en el caso de Lupita, ya que ella se desenvolvía no sólo en espacios distintos, sino incluso de mayores dimensiones, lo que me permitía circular más. En el salón de clases me colocaba a veces a un costado, en otras ocasiones al fondo y cuando había mayor movilidad del grupo (en el trabajo en pequeños equipos), circulaba lo más discretamente posible para enterarme de lo que sucedía. En el laboratorio durante la práctica, procuraba un rincón, pues de por sí las dimensiones eran insuficientes para el número de alumnos.

En el caso de Laura, su trabajo normalmente en cubículo pequeño dificultaba esta actitud. En esos am-

bientes procuraba reducir al mínimo mi movilidad tratando de interferir lo menos posible.

Así como yo observaba, también era observada. Los primeros días, con mayor insistencia y luego, poco a poco pareció perderse interés en mi persona. Sin embargo, las que sí pudieron sentirse más afectadas fueron Lupita y Laura. Este impacto y las expectativas surgieron bien pronto.

Lupita, por ejemplo me preguntaba qué me había parecido una clase determinada. Me pedía que le dijera qué aspectos cambiar o si identificaba fallas en su actuación. Yo expresaba entonces tímidos comentarios destacando aspectos positivos, e insistiendo en mi labor como observadora de la vida profesional, y no como evaluadora y menos aun como enjuiciadora de sus actividades. Sin embargo, continuamos conversando acerca del trabajo con los grupos, de sus inquietudes al respecto, de nuevas propuestas de trabajo. He de confesar, que llegado un momento inhibía mis comentarios, pues cuando éstos derivaban en sugerencias para hacer alguna tarea en particular, Lupita me pedía que le ayudara y francamente yo ya no podía con más trabajo.

En el caso de Laura, ocurrió un hecho curioso que me hizo temer por mi manera de actuar. Un día, al invitarme a comer me dijo: *"Sirve de que anotas qué comemos."* ¿Estaría exagerando en mi participación? Yo no pretendía llevar las cosas tan lejos, no quería entrar en su vida privada más de lo estrictamente necesario para que me permitiera entender los nexos con el ámbito profesional. Pero, en realidad, entrar en el ámbito profesional era ya una invasión a su vida, era igualmente una intrusión.

Lo mejor era aclarar la situación. Así, me pareció percibir también inquietud en torno a lo que yo anotaba y nada más sencillo que compartir mis últimas notas.

Además de los problemas de tiempo, en el caso de Lupita tuve que superar mi inicial miedo a la proximidad de los cadáveres. Después lo que tuve que afrontar fue el asco y la repulsión que me provoca este tipo de material, sin embargo puedo decir que relativamente lo superé, no sin dificultades.

Otra de mis preocupaciones fueron mis prejuicios. La frase de Jacques Meunier:<sup>32</sup> “El extranjero no ve sino lo que sabe”, ilustra bien el tema. El hecho de que cada nota implique de por sí una selección me alertaba del peligro. Lo que tendría como elemento de contraste serían los comentarios de las protagonistas del caso, pero era preciso permanecer “en guardia”.

Finalmente, debo citar una preocupación más, el significado de lo que observaba. Mi intención no era apuntar incansablemente, sino comprender aquello cuyas claves anotaba. Llamo en mi auxilio la reflexión de un etnógrafo sobre su trabajo en una fábrica francesa:

¿Cómo evitar dejarnos llevar por la corriente? ¿Cómo *mirar para ver*? Pues no existe la Nada...” (Dominique Motte: Diario inédito del trabajo en fábrica, 2 febrero 1970)<sup>33</sup>

#### • *Fotografías*

*Fundamentalmente, las imágenes permiten cierto tipo de declaraciones que no pueden hacerse con palabras; así, amplían nuestra conciencia y las posibilidades de nuestra sociología.* (Harper, 1994, 411)

La fotografía parece ser una técnica marginal en la investigación educativa; en textos como el de P. Woods (1987) y el de J.P. Goetz y M.D. LeCompte (1988) ni siquiera aparece. Más bien se habla de ella en antropología y sociología (Becker, 1986; Harper, 1994). Sin

---

<sup>32</sup> Cit. por Lourau, 1989, 146.

<sup>33</sup> Op. cit., 153.

embargo, otros autores como Taylor y Bodgan (1992,148) coinciden con lo citado al principio de este epígrafe: las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras, o al menos, transmitir algo que éstas no pueden.

Becker (1986, 151), preocupado por el aporte de las fotografías a la investigación, propuso normas para juzgarlas y recomendaciones precisas. Una de ellas fue la que seguí en mi empleo de esta técnica para recoger información; se refiere a la veracidad, y consiste en preguntarse con respecto a cada fotografía: qué cuestión o cuestiones *puede* estar respondiendo.

El mismo autor advierte que:

Quizá nos acercaremos a la fotografía con la pregunta ya decidida o tal vez se nos ocurrirá cuando observemos la imagen. (pag. 154)

A estas primeras advertencias y consejos, sigue una relativa a la validez, la forma de juzgar si una afirmación planteada es cierta:

Decidimos si una proposición es cierta (o, quizá mejor, si debemos creerla), pensando explícitamente en todas las razones que podemos tener para dudarlo y viendo luego si las pruebas accesibles nos obligan a tomar en serio estas dudas. (pag. 158)

En el caso de las fotografías, por ejemplo habría que considerar si fueron falseadas; si se evidencia alguna intención artística distorsionante; la posibilidad de muestras inadecuadas de los acontecimientos, y la posible existencia de censura. En el caso de las fotografías tomadas para estos estudios, no recurrí a ninguno de los trucos apuntados ni tuve limitaciones como las mencionadas. Sí en cambio, debo apuntar hacia otras preocupaciones.

En primer lugar, lo que Becker (*Loc. cit.*) llama la teoría del fotógrafo, pues es claro que al hacer una fo-

tografía intentamos captar lo que parece interesante y con algún significado, y ello está en función de las concepciones que tengamos respecto a lo que estamos investigando, de esta manera la fotografía sería, probablemente menos 'inductiva' que el resto de las técnicas utilizadas para recoger información en esta investigación.

Usualmente un antropólogo toma una fotografía para ilustrar un hallazgo que ya ha decidido es significativo... Espera hasta que sucede, entonces enfoca su cámara. Su cámara entonces es incidental a esa actividad de investigación y se usará después del periodo de trabajo de campo. Usa la cámara no como una técnica de investigación, sino como una confirmación altamente selectiva de que ciertas cosas son así o como una muestra muy selectiva de "realidad". (George y Louise Spindler, 1967).<sup>34</sup>

Efectivamente, en algunos casos había una decisión bastante anterior al momento de la toma de la fotografía, pero en otras ocasiones, lo que captaba era hasta cierto punto fortuito, un suceso inesperado e imposible de prever que de pronto parecía lleno de significado.

En todo caso, la inquietud acerca de la problemática metodológica fue haciéndose pronto evidente, según atestigua este fragmento del diario:

*Cada vez que voy con Lupita debo llevar la cámara, porque es una forma de registrar lo que percibo. Las fotos en modo alguno son aleatorias, el click va sobre lo que yo percibo, y seguramente en íntima relación con los supuestos iniciales o modificados. (Octubre 15, 1995)*

Estaba claro que era una forma de recolección de datos que luego debía hacerse verbal. Las preguntas a que estas fotos respondían surgieron en la revisión,

---

<sup>34</sup> Cit. por Harper, 1994, 404-405.

después del revelado. Algunos ejemplos, tomados del caso de la profesora son:

Rollo	Foto	Pregunta(s) que puede estar respondiendo:
1	3	¿Cuál es el estado físico de las instalaciones del laboratorio?
1	4	¿Cómo se realiza el proceso de descarnación? ¿Quiénes participan? ¿Qué tipo de materiales utilizan? ¿Cómo vestía Lupita ese viernes por la tarde?
1	8b	¿Qué hacen los alumnos cuando trabajan en equipos? ¿Qué hace Lupita mientras tanto? ¿Cómo visten?
1	25	¿Dónde se ubica la única estudiante mujer?
2	37	¿Es apropiada la dimensión del aula para el número de estudiantes que la ocupan en Psicología? ¿Qué diferencia se aprecia con respecto a los de Medicina? [fotos 1-5 y 1-8b]
4	27	¿Qué apartados contiene el tablero-agenda de la dirección? ¿Qué hay anotado en él? [Comparar con la foto 1-12]

La fotografía es una forma más activa que la observación en el sentido de que influye más en el medio, es menos discreta.

Al entrar a las aulas, había dicho a los estudiantes que estaría presenciando sus actividades, en compañía de Lupita, que grabaría (audio) un poco y tomaría algunas fotografías. En otros casos, había una tímida advertencia: “¿Voy a tomar una foto, eh?”, pero era más frecuente, para no interrumpir, no decir nada. Pensaba

que no hacía más ruido que el del ventilador o un trueno en una mañana de tormenta. Creo que eran racionalizaciones personales. Era evidente que interfería en las actividades, aunque también aquí, después de las primeras fotos, todo mundo pareció acostumbrarse, a pesar de que al no poder disponer de una cámara mejor, usé una con *flash*.

La negociación acerca del uso de las fotos implicó que serían para el estudio y no se expondrían en el ámbito en que éste había sido realizado, con el fin de salvaguardar la identidad de las participantes principales y el resto de las personas identificables en las fotos. Las fotografías fueron mostradas a las participantes y hubo breves comentarios, que se agregaron a las notas.

En total, tomé 143 fotografías relacionadas con el estudio de la profesora y 46 del estudio de la investigadora. La marcada diferencia se debió a la mayor diversidad de actividades en el primer caso.

En el mismo cuaderno de notas apuntaba la fotografía tomada, mediante sencillas claves, por ejemplo: II,15 (rollo dos, fotografía quince), lo que permitió después identificar en qué marco situacional se habían realizado y revisar conjuntamente notas y fotografías.

¿Para qué tomar fotos? Para ratificar lo que veía, para mostrarme a mí misma al analizar que no me había equivocado, que efectivamente un suceso había ocurrido, complementando las notas derivadas de las observaciones. La imagen se constituyó en un refuerzo también, y en fuente de nuevas preguntas.

Con imágenes tomadas en distintos periodos y lugares se pudieron luego establecer contrastes, por ejemplo, entre las características diferentes de las instalaciones ocupadas, la forma en que las personas se situaban, etcétera.

- *Revisión de documentos*

Con la finalidad de comprender mejor los contextos en que se desarrollaban las vidas profesionales de las académicas, recurrí a la revisión de diversos documentos.

Con la ayuda de ellos, en combinación con otras técnicas de recogida de información, pude por un lado reconstruir sucesos pasados y la historia de situaciones que se fueron revelando como importantes a medida que desarrollaba el trabajo. Por otra parte, fueron de gran utilidad para corroborar información, permitiéndome reforzar, aclarar y complementar, o dando origen a nuevas preguntas e interrogantes, tanto en relación con acontecimientos del pasado reciente como de la actualidad en que se efectuaba el estudio.

Los documentos oficiales a que tuve acceso aun cuando se refirieran a los más diversos asuntos, traslucían los valores y prioridades institucionales.

Por lo que se refiere a los documentos personales, es decir, los producidos para uso de sus autoras y autores, también fueron muy útiles por la variedad de datos consignados y su organización, lo que, al igual que en los oficiales, deja ver elementos valorativos, formas de relación, prioridades.

Entre los documentos consultados, válidos para ambos casos, estuvieron los informes rectorales, el organigrama universitario y los datos del personal de la institución. Estos documentos oficiales ayudaron a contextualizar los marcos más específicos en que se desarrolla la labor de las académicas.

Por lo que se refiere a los documentos consultados en el caso de la profesora, éstos fueron:

- Los referidos directamente a ella o su trabajo. Entre éstos los había elaborados por ella misma: progra-

mas escolares, exámenes, concentrados de calificaciones, análisis de calificaciones, textos de prácticas, una publicación. Elaborados por otras personas: horarios, talones de cheques.

- Los elaborados por alumnos: horarios de clases, programas de actividades.

- Documentos de otros docentes: disposiciones para las clases, listas de control de estudiantes.

- De la dependencia: documentos curriculares diversos (mapas curriculares, perfiles profesionales, perfiles de aspirante, programas de asignaturas, etcétera), planes de estudios, actas de reuniones, reglamentos varios, informes de labores.

- De otras dependencias en las que la profesora labora: proyectos de trabajo, folletos, etcétera.

Un total de 32 documentos de diversa naturaleza y extensión se recuperaron en el estudio de este caso.

En el caso de la investigadora, los documentos recabados fueron también 32, distribuidos de la siguiente manera:

- Elaborados por ella: un total de doce, incluyendo informes de labores de su periodo directivo, programa de actividades, apuntes diversos (notas de reuniones, listas de pendientes), publicaciones, oficios enviados y memoranda. También, de su actividad como estudiante: borradores de trabajos escolares, versiones definitivas de esos trabajos.

- Documentos oficiales de la institución y extra-institucionales: informes de labores de diversas instancias, reglamentos, acuerdos, relaciones de personal, oficios varios.

- Otros: publicaciones de interés específico, ejemplar de un examen presentado por Laura (en blanco), acti-

vidades para “pasar el tiempo” realizadas por su hija mientras la acompañaba a clase.

Un lugar especial ocuparon los *curricula vitarum*, como documentos personales que apoyan la información de las entrevistas a profundidad. En el caso de Laura, ayudó a una más exacta reconstrucción de la trayectoria de vida profesional, aun cuando no se trató de un documento muy actualizado.

Este material lo solicité a ambas participantes casi al inicio de los estudios, mientras la mayoría del restante material, fue procurándose sobre la marcha, a medida que iba surgiendo la necesidad o consideraba la pertinencia de obtenerlo.

Cabe mencionar que en el caso del currículum de Lupita, fue una versión sintética, reconstruida prácticamente durante una entrevista, pues aun cuando en repetidas ocasiones me prometió el documento original, su entrega no se concretó.

Buena parte del material reunido fue proporcionado por las mismas participantes, pero en otros casos, recurrí a las autoridades de las dependencias y a otras de la institución.

Los elementos que se analizaron en cada caso, y el uso que hice de cada documento fueron diferentes. Como ejemplos menciono:

- La comparación entre formas de redacción y contenido en informes de labores de Laura y otro colega suyo, donde pude apreciar un uso diferencial del lenguaje.

- La conceptualización de la calidad académica en la Facultad de Medicina, a partir de los informes de labores de la dirección, que revelaron una importante asociación entre los elementos cuantitativos y la idea de calidad.

- La fuerte carga horaria de los estudiantes de medicina, a partir de la revisión del plan de estudios y los horarios escolares.

No en todos los casos los documentos se analizaron exhaustivamente, a veces su sola existencia ya ofrecían algunos datos, como en el caso de las figuras de papiroflexia elaboradas por una niña de 8 años en una, para ella, “aburrida” clase. En otros casos, en cambio, sí hubo una revisión detallada, como en el contenido de las actas del Consejo de la Facultad de Medicina, a fin de averiguar qué tipo de asuntos se trataban y resolvían en esas reuniones, por citar un par de casos.

• *Diario de investigación*

Poco tengo ya que agregar al respecto, después de haber dedicado a esta herramienta de trabajo las primeras páginas del capítulo 3. Solo la razón de ponerlo aquí. No es afán de repetir, simplemente recordar que también fue uno de los instrumentos de recuperación de información y en sus páginas se fueron mezclando datos, citas, comentarios, preguntas, dudas e inquietudes, provenientes de las otras técnicas de recolección de información, además de los comentarios de colegas, de la directora de tesis, de las revisiones bibliográficas. Al haberse recogido en sus páginas todo el trayecto realizado, es fuente primera para la reconstrucción de todo el proceso de investigación. En este sentido cito:

En el diario me voy mezclando, no confío muchas cosas, pero aun siendo consciente de que es “de la investigación”, poco a poco se hace de la investigadora en cuanto sujeto inmerso, en cuanto parte del proceso, y no sólo observadora vigilante. (Octubre 15, 1995)



## Capítulo 6



### TERCERA ETAPA:

#### El tratamiento de los datos

*Es tiempo ahora de preocuparse por algo que ha estado implícito en la discusión de metodología... esos misteriosos procesos por los cuales transformas lo que ves y escuchas en informes inteligibles. (Michael H. Agar, The Professional Stranger)<sup>35</sup>*

En este capítulo abordaré tres asuntos básicos.

El primero se refiere al proceso de transformación de los datos en informes de los estudios de caso y a la construcción de una interpretación.

El segundo recupera la participación de las protagonistas y otras profesoras que leyeron los informes, tanto en sus fases preliminares como en las versiones finales.

El tercer apartado se refiere a la forma en que he atendido las cuestiones de credibilidad en la investigación.

#### *6.1. De la maraña de datos a una interpretación*

Expongo aquí el proceso de transformación de la información captada en la etapa anterior de la investi-

---

<sup>35</sup> Cit. por Wolcott, 1994, 1.

gación, primero en datos y luego éstos progresivamente en planteamientos más elaborados hasta llegar a ofrecer una respuesta a las pregunta: *¿Qué significa todo esto? ¿Qué puede hacerse con ello?* (Wolcott, 1994, 12).

Al igual que en las etapas previas de la investigación, o si cabe más, en ésta se intensificaron las dudas e incertidumbres, porque llegada a esta fase, los procesos de avance y retroceso parecían sucederse interminablemente:

... retomé el trabajo, con muchos problemas porque no sabía por dónde seguir. Después de haber escrito algo acerca de los antecedentes de formación profesional de Lupita, me trabé. He escrito algunas cosas que probablemente serán suprimidas más tarde, pero todo es preferible a la inmovilidad (Diario. Noviembre 24, 1995).

Sin embargo, poquito a poco, conforme avanzaban los días, las semanas y luego los meses, se fue levantando la construcción con muchos de los materiales conseguidos durante la estancia en el campo: notas de campo, transcripciones de entrevistas, documentos revisados, fotografías, notas del diario.

Mientras en la fase de recogida de datos una de mis preocupaciones era si estaría captando la información suficiente y necesaria para comprender las vidas profesionales que me había propuesto estudiar, en esta fase padecí el problema contrario: ¿Qué hacer con tanta información? Como resultado de las transcripciones en computadora, tenía 361 páginas del caso de Lupita y 348 del de Laura, más otro tanto en documentos recabados.

Inicialmente, mi inquietud fue la lectura de textos

---

<sup>36</sup> Para este tema recurrí a los capítulos correspondientes de los textos de Goetz y LeCompte (1988), Woods (1989), J.B. Martínez (1990), M.A. Santos (1993), Taylor y Bodgan (1992), Wolcott (1990, 1994), Stake (1995), Denzin (1989), Huberman y Miles (1994), Schwartz y Jacobs (1984), Gil (1994), Rincón (1995), Lofland (1984), entre otros.

metodológicos.<sup>36</sup> y que ofrecieran ejemplos de «productos» de investigación cualitativa.<sup>37</sup> De aquí empezaron a surgir los primeros ensayos, las primeras ideas de «por dónde entrarle» al trabajo. Cobró entonces pleno sentido también una recomendación de la directora de tesis:

*Siempre te pasará una cosa con los métodos: Siempre tú habrás de re-inventarlos y re-crearlos. Si tienes la base, la filosofía, los puntos de soporte... Debes buscar la manera en que lo puedes hacer, porque eres tú y por los casos que has estudiado.*  
(Conversación, marzo 20, 1996).

La forma en que realicé la transformación de datos para llegar a la interpretación, ha seguido un camino no entrevisto inicialmente, más bien aclarado sobre el terreno.

• *La mezcla de tres ingredientes: Descripción-análisis-interpretación*

Dando en el clavo inicia Peter Woods (1989, 135) su capítulo dedicado al análisis: «En etnografía el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos.»

Efectivamente, en el momento mismo de ir captando, de ir tomando notas, ya he aludido al hecho de que iba agregando comentarios, signos de interrogación y otras señales; cuando andaba en busca de un documento determinado, muchas veces era porque intuía una relación entre elementos específicos que deseaba comprobar; al realizar sucesivas entrevistas con las protagonistas de los casos, se iban introduciendo comentarios y pidiendo algunas aclaraciones, en función de la revisión de lo ya acumulado, siguiendo una especie de bucle retroactivo-recursivo, donde conforme se iba avan-

<sup>37</sup> Me resultaron particularmente útiles los trabajos de R. Arnaus (1993), Fernández y Santos (1992), C. Alonso (1992); los que Wolcott (1994) incluye en su libro precisamente para ilustrar las diferencias entre informes que enfatizan la descripción, el análisis o la interpretación. También fueron ejemplos útiles los que conforman la segunda parte de los textos de J. B. Martínez (1990) y de Taylor y Bodgan (1992).

zando en el trabajo de campo, los elementos primero aprehendidos, cobraban nueva luz o era posible apreciarlos con mayor claridad y desde otra perspectiva.

La observación de P. Woods antes apuntada es atinada a mi juicio, y sería el mismo fenómeno al que se refirió el antropólogo Jules Henry (1955)<sup>38</sup> con el nombre de *aprendizaje polifásico*:

Los humanos no son sólo capaces de aprender, y, por extensión, de pensar acerca de más de una cosa a la vez, son incapaces de aprender y hasta de pensar acerca de sólo una cosa a la vez.

En nuestra mente se va mezclando una gran cantidad de información, integrándose y re-componiéndose conforme van incorporándose nuevos datos, pero también en función de objetivos, intenciones y actividades.

De toda la información que hay en el medio, al realizar la investigación, una parte es seleccionada en un momento dado, para cumplir unos fines específicos, conformando lo que serían los datos.

En el caso de la investigación, los datos son lo que debe transformarse. Seguiré aquí a Harry Wolcott (1994) que propone tres vías para «hacer algo» con los datos descriptivos: descripción, análisis, interpretación.

*Descripción.* Aborda la pregunta «¿Qué está ocurriendo aquí?» Los datos constan de observaciones hechas por el investigador y/o reportadas a él por otros.

*Análisis.* Aborda la identificación de rasgos esenciales y la descripción sistemática de las interrelaciones entre ellos, en resumen, cómo funcionan las cosas...

*Interpretación.* Aborda cuestiones procesuales de significados y contextos... (pag. 12)

En las investigaciones, afirma Wolcott (*Loc. cit.*), se presentan las tres formas mencionadas combinándose de diferente forma, de modo que puede haber un in-

---

<sup>38</sup> Cit. por Wolcott, 1994, 47.

forme ampliamente descriptivo y con poca interpretación y análisis; o por el contrario, uno con muy reducida descripción —una viñeta por ejemplo— y que sobre ella se borde una amplia interpretación. Lejos del autor la propuesta de los puntos extremos, más bien es partidario de un balance guiado por los propósitos de quien investiga y sus capacidades, aunque Wolcott se confiesa también a favor del elemento descriptivo.

La propuesta me ayuda a explicar cómo pasé de la maraña de datos a la construcción de una interpretación. Se trata de procesos que no son independientes y lineales, sino más bien se vuelven recursivos y no hay una clara línea divisoria entre ellos, pudiéndose considerar como variaciones en el énfasis que se da al momento de organizar y presentar los datos.

En el trabajo realizado mi intención fue discurrir por las tres formas de presentación de datos. Por los elementos descriptivos y de análisis, al arribar a los informes de casos, y a una interpretación de esos informes, en un texto posterior. Ello no significa que en ambos tipos de textos no estén presentes elementos de descripción, análisis e interpretación.

Los informes de caso tienen un enfoque eminentemente descriptivo y pretendía con ellos aportar datos empíricos para entender las vidas profesionales, recuperando las experiencias concretas de manera organizada, y negociándolas con las participantes. Mi intención era mostrar una imagen (tal vez un video sea mejor metáfora en este caso), y contrastarla con sus percepciones personales al respecto, para saber si ellas se encontraban reflejadas en esa imagen.

A partir de esos informes, con la interpretación, realizada posteriormente, he buscado trascender la experiencia, darle un sentido desde una perspectiva teórica y cultural, con el propósito y la expectativa de ayudar a

quienes la lean —participantes y otras personas interesadas— en la reflexión y avance personal en el tema. Creo, con C. Geertz (1995,20), que:

... el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie.

Mientras en los informes de caso se esbozan diversos «enigmas» apegados a las experiencias directas, en la interpretación la intención es ofrecer una explicación de al menos los que me parecieron más relevantes para entender la complejidad de las vidas profesionales estudiadas.

Para clarificar la forma en que realicé este trabajo, presento un cuadro en el que se sintetizan las actividades. Los espacios en que no hay división entre ambos casos indican que se hizo lo mismo en los dos. Se presentan las actividades en la secuencia aproximada en que se llevaron a cabo porque con frecuencia no se trató de actividades consecutivas, sino simultáneas y hasta retroactivas-recursivas.

Énfasis en:	Caso 1: Lupita, la profesora	Caso 2: Laura, la investigadora
↑ Descripción	Lectura general de transcripciones y materiales.	
Análisis ...	Segunda lectura, con subrayado y anotaciones diversas en los márgenes.	
↓	Identificación de unidades elementales de análisis.	
	Nuevas revisiones de los datos: 1ª, 2ª, 3ª	
	1ª, 2ª	
	Integración de las unidades en categorías (considerando los objetivos del estudio).	
	Integración del material en ficheros por categorías.	
	Revisión de cada fichero, identificando nuevamente unidades elementales de análisis, y agrupándolas por sub-categorías dentro de la categoría.	
Análisis- Interpretación	Elaboración de esquemas que representan las relaciones entre los temas de cada categoría (sub-categorías).	
↓		
Descripción - Análisis	Elaboración de un esquema general de las relaciones entre categorías.	Redacción de textos, a partir de cada categoría.

Demostración- Análisis Interpretación	Redacción de la 1ª versión del informe del caso.	Elaboración de un esquema general de las relaciones entre categorías, base para integrar los textos parciales.
	Revisión del informe, reconsiderando la estructura y detalles mínimos.	Integración del informe a partir de los textos parciales.
	Entrega a la participante	Envío a la participante
	Negociación presencial. Modificaciones. Comentarios y versión definitiva.	Comentarios y negociación vía e-mail
	Lectura y comentarios de diferentes académicas.	
Interpretación ... ↓	Elaboración de una interpretación, centrada en los informes de caso, en relación con elementos teóricos y aportaciones de participantes y lectoras.	

En general se puede decir que el proceso estuvo marcado por el ir y venir, de los datos a la elaboración de categorías y subcategorías, de ahí que hable de distintas versiones o de agrupaciones y re-agrupaciones, pues conforme iba involucrándome en el trabajo en cada caso, surgían cosas nuevas, ideas, relaciones no vistas al principio, datos que podían reubicarse, o usarse en más de una categoría, etcétera.

Hay cuatro términos incluidos en el cuadro anterior, que me parece oportuno aclarar y ejemplificar: unidades elementales de análisis, categorías, subcategorías y esquemas.

- *Unidades elementales de análisis.* Son fragmentos con significado derivado directamente de los datos y puede ser una palabra, una o varias frases, una imagen. Estas unidades se entienden en el contexto donde se generaron: cuándo, en qué situación, cómo se captaron (entrevista, notas, etcétera). Ejemplos serían:

- "...considero trivial la limpieza."
- Dice que no deja el curso por cuestiones sentimentales.

- Profesorado femenino: 6%

En cada caso se generaron una gran cantidad de estas unidades, que posteriormente fueron agrupadas y reagrupadas en

- *Categorías*. Éstas surgieron en una combinación entre los datos y los objetivos de la investigación. Vieron sucesivas reformulaciones para incluir a las diversas unidades elementales de análisis, de las que surgieron. Sí hubo, no obstante, algunas grandes áreas que enmarcaban esas categorías: la distinción entre la vida profesional y la privada-familiar, las unidades relacionadas directamente con los antecedentes de formación tanto académica como familiar, los aspectos relativos a la trayectoria en la universidad; eran ya elementos considerados en los objetivos y que fueron guiando la manera en que las categorías se definían en cada caso.

Cabe mencionar que las diferentes categorías dieron origen a ficheros específicos —¡benditas computadoras!— en los cuales se agruparon las unidades elementales de análisis correspondientes y fue a partir de éstos que se establecieron las subcategorías.

Ejemplo de categoría surgida en el caso 1 es:

- La formación académica.
  - *Subcategorías*. Surgieron como pequeños núcleos en los que se podían agrupar diferentes unidades elementales, teniendo un nivel intermedio. Cada una de las categorías tenía varias subcategorías. Para el ejemplo anterior, las subcategorías identificadas fueron:
    - Recorrido escolar
    - Sucesos recordados como significativos
    - Valores que se fueron desarrollando
    - Personajes influyentes.

- *Esquemas*. Inicialmente formulados como una manera de representar las relaciones entre las subcategorías y unidades elementales que me parecían más relevantes en cada categoría, primero y entre categorías en el caso del esquema general. Se componían de óvalos, recuadros, flechas, etcétera. Resultaron herramientas de apoyo para la realización de las tareas posteriores, disminuyendo aquí el número de datos en la imagen, pero aumentando la comprensión. Una versión global se incluyó en cada uno de los informes de caso.

Me parece oportuno comentar también que conforme avanzaba en el trabajo, sentía un paulatino paso de la descripción al análisis y finalmente a una interpretación de los estudios de caso. En ambos estudios procuré ajustarme a los objetivos, intentando también que, con apego a los datos y categorías correspondientes, la estructuración de los informes no fuera tan discrepante, a fin de poder realizar posteriormente la interpretación recuperando de manera integrada la vida profesional en la academia, en dos casos en los que, como se fue revelando poco a poco, había elementos comunes, aunque también presentaban aspectos diferenciales.

Aun cuando ahora presente este proceso de pasar de la información a las unidades elementales de análisis, a las subcategorías y categorías como un proceso claro y aunque laborioso, bastante estructurado, en la realidad estuvo surcado por las dudas y la inseguridad a cada paso. Así quedó guardado en el diario de la siguiente manera:

*Creo que ésta es la parte más difícil del trabajo, la parte de concebir las relaciones, de encontrar sentido al cúmulo de información. Anoche apenas hice un nuevo esquema, pero tan pronto terminé lo tuve que modificar. ¿Cuándo termina esto? (Marzo 13)*

Dos meses después el panorama había cambiado. Terminé el informe del primer caso, pero continuaba dando vueltas a los datos del segundo:

*Creo que por fin he salido del impasse... No he realizado hasta ahorita un esquema general del caso dos, sino que con los aspectos seleccionados de cada tema (de notas, entrevistas, comentarios personales, etc.), integré ficheros diferentes (12) y sobre esos voy trabajando. Los leo, subrayo, identifico temas... (Mayo 16).*

En este tiempo aun no había puesto las etiquetas de: «unidades elementales de análisis», «subcategorías» y «esquemas». Usaba diversos nombres para aludir a lo mismo o los iba cambiando y ajustando la denominación que finalmente desembocó en lo que he presentado aquí. Así, por ejemplo, a raíz de mi asistencia a un seminario de Helen Simons, empecé a llamar «cuasi-mapas cognitivos» a lo que finalmente acabé por nombrar «esquemas».

• *La construcción de informes de caso*

Una vez dilucidadas las categorías, subcategorías y tomando en consideración los esquemas, enfrenté el proceso de redacción, convencida de que pretendía lograr lo mismo que R. Stake (1995, 76-77):

En mi análisis, no busco describir el mundo o incluso describir completamente el caso. Busco dar sentido a ciertas observaciones del caso mirándolas tan atentamente como puedo y pensando acerca de ellas con tanta profundidad como me es posible.

Para ello recurrí a las unidades elementales de significado nuevamente, integradas en contexto, procurando una estructura que respondiera en primer lugar al criterio cronológico que había elegido como forma de presentar las vidas profesionales a las que me parecía indispensable ver como procesos, es decir, ubicadas en las coordenadas temporales, en constante transformación.

Además de la lógica del tiempo, puse atención a otras lógicas en la construcción de los informes; las que se desprendían de los grandes temas o categorías fueron claves en la estructuración final de los capítulos; recurrí a la presentación de algunos eventos o sucesos que podrían considerarse como «críticos» y presenté en uno de los casos una estructura de «un día de...»

En el abordaje de cada tema tuve necesidad de hacer aun múltiples elecciones, ya fuera al ilustrar algún aspecto importante: ¿Cuál o cuáles ejemplos usar? ¿Qué situación era más clara y conllevaría menos «paja» al escribir? Aquí descartaba aquello que en mi opinión pudiera herir la sensibilidad o afectar la confidencialidad. Había procurado usar toda la información en el proceso de análisis de los datos, pero eso no significaba que todos los datos disponibles fueran susceptibles de ser revelados.

Procuré también dejar con frecuencia el uso de la voz a las protagonistas y otros participantes, no sólo con intención de presentar una imagen más fiel, sino para recuperar también el lenguaje, como expresión de subjetividad, de emotividad, de formas de relación.

Entre las elecciones de esta parte del trabajo estuvo también la de usar cuando procediera, la primera persona del singular, para recordar al lector o la lectora quién estaba detrás del informe, asumiendo así la responsabilidad y dejar patente mi implicación. Fue ésta la razón de que incluyera algunas breves referencias a cómo me sentía en algún momento determinado, a la incompreensión inicial ante una situación compleja que luego se aclaraba, etcétera.

Dejé fuera de los informes las referencias precisas a la forma en que se había desarrollado la investigación, en previsión de que esta parte habría de escribirse con detalle posteriormente en el marco de la tesis, en cam-

bio la expliqué a las académicas que me apoyaron con la lectura de los informes.

La audiencia que tuve presente al redactar los informes la integraban de manera inmediata las académicas participantes, pero con la pretensión de que los textos pudieran circular luego en otros ámbitos, porque contenían puntos de contacto con distintos temas: la universidad como ámbito laboral —para mujeres y para hombres—, la mujer profesionista que trabaja, la actividad docente y la actividad de investigación, los vínculos entre vida profesional y privada, la condición de madres trabajadoras, etcétera. La intención de que eventuales lectoras contrastaran su experiencia con la de las protagonistas de los casos, jugó también un papel importante en la redacción de los informes (asunto del que hablo más adelante).

Las expectativas suelen ser mayores que los logros. Esperaba que los informes pudieran captar al menos una parte de la riqueza de los casos y que quienes los leyeran los encontraran lo suficientemente interesantes como para no abandonarlos después de las primeras páginas. En mi calidad de aspirante a investigadora y no a escritora, tal vez pueda justificar mis fallas sobre el particular, con la ayuda de una frase de M. Cowley:<sup>39</sup> “Ser un científico social equivale a ser un escritor mediocre.”

La diferencia principal en el proceso de redacción de los informes de caso fue que mientras en el de Lupita partí de un esquema general y luego realicé reformulaciones, en el de Laura arranqué de los esquemas de cada categoría. La primera experiencia fue difícil y lenta, así que en la segunda decidí no aventurarme de entrada con todos los datos y categorías, sino irlos abordando poco a poco, preocupándome

---

<sup>39</sup> Cit. por C. Alonso, 1995b.

me de la integración en una fase posterior. Cada uno de los informes de caso es independiente, pero la lectura de ambos da en mi opinión una visión más amplia de lo que es la vida académica, en especial por el hecho de que en México docencia e investigación suelen desarrollarse por separado o con la predominancia de alguna.

• *Una interpretación: enlace con la teoría*

En el caso de la interpretación que hice de los informes, el público que tuve en mente era, además de la profesora e investigadora participantes, todas aquellas personas del ámbito académico interesadas en el tema, ya por su condición de académicas o académicos, ya por ser mujeres profesionistas.

En esta fase del trabajo, la base la constituyeron ya no los datos en bruto, sino los propios informes. Seguí un proceso parecido al que había realizado para la elaboración de los informes, es decir: lectura, relectura, identificación de los aspectos más relevantes, puntos en común entre los casos, situaciones contrastantes o diferentes, pero en esta ocasión con las categorías que ya estaban claras.

Enfoqué las lecturas previas y posteriores de diversos materiales desde el punto de vista de las categorías o temas descubiertos en los casos, y a ello agregué los comentarios registrados en el diario de investigación (que como he dicho, continuaba), los comentarios de las profesoras a quienes pedí que leyeran el trabajo, y los de las propias participantes. Con todo este material, me dispuse a la tarea, guiada como siempre, por los objetivos del estudio. Lo principal era averiguar pues, cómo responder a las preguntas iniciales.

También en esta fase hubo que deshacer mis esquemas previos, invirtiendo el orden de la relación teoría/práctica. En el esquema positivista tradicional: la teo-

ría está primero —en forma de marco teórico— y luego se comprueba con los datos. Aquí era a la inversa: los datos eran el eje y la teoría habría de ser una ayuda para la interpretación, en la búsqueda de significado. El 19 de junio, quedó de manifiesto en el diario:

Creo que tengo muy arraigado el viejo prejuicio de recurrir de entrada a los libros, al saber de otros. Ahora debo hacerlo al revés y apoyarme en ellos cuando sea necesario, pero yo también debo decir cosas con base en los casos. Ése es el objetivo ¿no?

En el fondo estaba la desconfianza a poder extraer teoría y saberes de las experiencias, por el peso de la costumbre de que el conocimiento está fuera de lo que investigamos, en la razón de quien investiga. Intentar hacer una investigación desde otro paradigma representaba un giro de ciento ochenta grados, difícil de concretar. Este comentario no tiene la intención de descalificar la teoría, valiosísima en todo el trabajo, simplemente busca mostrarla en el lugar que le ha correspondido a lo largo del proceso: no es una camisa de fuerza para los datos, sino un apoyo en su interpretación.

Una investigación no surge en ausencia de teoría, y la investigación que yo me había propuesto tenía como antecedente un amplio bagaje de conocimientos existentes que me parecía pertinente y al cual me fui aferrando en distintos momentos a fin de alcanzar el punto más alto de que fuera capaz, aunque se alzara apenas unos cuantos metros del suelo, pero sin perder el vínculo directo con los casos estudiados. Estas salientes referenciales procedían de ámbitos como el feminismo, la sociología, la pedagogía, la teoría del conocimiento, la psicología, entre otras; de cada una tome diversos elementos.

Wolcott (1994, 48) advierte que los pensamientos relacionados con el análisis y la interpretación de datos pueden persistir por años, como detalles de sucesos lar-

gamente olvidados que ante nuevas experiencias salen a la luz ayudando a repensar el significado de eventos previos. De esta manera, aun cuando el análisis y la interpretación de los casos estudiados hayan llegado hasta aquí de momento, no descarto una nueva perspectiva, una mejor comprensión o reformulación posterior.

Las posibilidades que encierra el aprendizaje adquirido por mí y las reflexiones que de este trabajo se puedan desprender para otras personas, son un logro importante a mi entender.

## *6.2. Conexión entre informes y experiencias personales*

Umberto Eco (1994)<sup>40</sup> llamó la atención acerca de la diferencia entre lectores empíricos —quienes leen el reporte— y lectores modelo —las personas para quienes escriben el investigador o investigadora—. Dijo:

Lector o lectora modelo de una historia o relato no es el lector o lectora empíricos. El lector o lectora empírico eres tú, yo, cualquiera, cuando leemos un texto. Los lectores empíricos pueden leer de muchas formas y no hay ley que les diga cómo leer porque ellos con frecuencia usan el texto como un recipiente para sus propias pasiones, que pueden venir de fuera del texto o pueden ser despertadas por él.

De modo que adivinar cómo será leído el texto es imposible. En cambio, se puede intentar que haya una mayor proximidad entre lector y texto, a la búsqueda de mayores posibilidades de que la complejidad de los casos se comprenda. Si se despiertan las pasiones, es ganancia adicional.

A continuación recojo los comentarios, las pequeñas «pasiones» que la lectura de los informes de los casos despertó o avivó en las protagonistas —la profesora y

<sup>40</sup> Cit. por R. Stake, 1995, 126.

la investigadora—, y en otras académicas, tanto españolas como mexicanas que hicieron el favor de dedicarnos tiempo.

• *Conexión entre los informes y las protagonistas*

Uno de los objetivos de la investigación era dar a las mujeres participantes la posibilidad de reflexionar e interpretar su propio proceso de formación y desarrollo profesional en la universidad y la manera en que su vida profesional se vincula con la esfera privada.

Para intentar alcanzarlo, además del proceso de acompañamiento que representó la estancia con ellas durante el trabajo de recolección de datos, se elaboró y comentó el informe de cada caso.

Es cierto que los informes eran el resultado de todo el proceso de investigación, pero eran también una herramienta más para continuar con la dinámica, en especial porque debido a las limitaciones de tiempo en el caso de Lupita, las conversaciones y comentarios que pudimos hacer en privado y con tranquilidad resultaron pocas para la gran cantidad de temas que habría sido posible y provechoso abordar. En el caso de Laura, aunque el trabajo de campo fue más breve, hubo oportunidad en cambio de una intensa dinámica que nos llevó a diversas reflexiones y a retomar distintos aspectos de la vida profesional universitaria, de las labores de investigación, etcétera.

Lupita, hizo entre otros los siguientes comentarios al informe:

*A mí me gusto mucho. Es tal como lo veo, no modificaste nada, es la verdad, es como soy. Ni buena ni mala, como son las cosas, ¿no?*

*Lo leí en voz alta, con mi esposo y mi hijo. Me dijo mi hijo que era como un cuento. Estaba emocionadísimo: '¿Y dónde salgo yo mamá?... Nunca me había puesto a pensar en esto. Casi ni creo que sea mi vida.'*

*Me gustó mucho. Ha hecho que me entre un deseo: el deseo de escribir: Quiero escribir: Se me vino mucho la idea... Me da cuenta de que había aprendido muchas cosas y tenía la capacidad de apreciar... Aprendí a ver lo que normalmente la gente no ve.*

Por su parte, Laura envió sus comentarios, de entre los cuales cito lo siguiente:

*Un resultado inmediato, si es que pudiésemos esperar aplicación de tu trabajo, es el impulso que experimenté después de leerlo, de reflexionar sobre mi ser o más bien, creo con ventaja, sobre ese ser que es Laura y que justamente por cuestión metodológica puedo observar un poco separada, como desde afuera.*

*Noté una orientación de tu trabajo a resaltar los conflictos generados en la vida de las mujeres académicas sin aislarlos ni en el tiempo, ni en el esquema tradicional de vida profesional o pública y vida privada. Creo que esto es novedoso, la vida de las mujeres no tiene forzosamente una identidad de género o una posicionalidad fácilmente identificable, sin embargo los caracteres de nuestro ser social, cultural, familiar; al menos hasta ahora en la mayoría, nos sitúan en posición conflictiva cuando actuamos en el medio profesional delineado para el ser varón. Esto me pareció claro en mi vida después de leer tu trabajo.*

Estos breves fragmentos ponen de manifiesto la conexión lograda entre los informes y experiencias personales de las participantes, y cómo también el resultado propició inquietudes. Hasta dónde llegaron en cada caso, ya es parte de otra historia.

Por lo que se refiere al acercamiento a los esposos de ambas, los dos leyeron los informes de caso.

El esposo de Lupita, lo hizo además a petición mía, en carta que expresamente le hice llegar y en la cual además solicitaba sus comentarios en relación con aspectos puntuales. Recibí una comunicación de ella en el sentido de que «pronto» me escribiría su marido.

En el caso de Laura, fue ella quien, a pesar de la reserva y separación que entre su vida profesional y privada decidió mantener, compartió el informe con su esposo. Tampoco he tenido noticias de él, sin embargo, sí han llegado comentarios de Laura al respecto:

*Diego muy probablemente no te envió su opinión a pesar de que sí tuvo la intención, sin embargo, yo lo observé mientras leía el texto y me parece que descubrió aspectos de mí que no había tomado en consideración y se mostró de acuerdo. Él descubrió rápidamente de quién se trataba cada personaje, lo cual me sorprendió pues ya sabes cómo nos reservamos en cuanto a cuestiones de trabajo cada uno.*

El hecho mismo de que ambos hayan leído los informes, sin ser muy optimista, me mueve a pensar que su utilidad es real, en la medida en que hayan podido mostrar a los compañeros de estas académicas una perspectiva de ellas que cae fuera del ámbito privado familiar, rescatando la esfera profesional que habitualmente no comparten. Así, pueden completar la visión de sus esposas como tales, pero también como académicas y entender mejor la problemática que ellas viven.

Es nuevamente Laura quien, en una larga carta, me hace un comentario “alentador”:

*...en lo familiar todo sigue su curso normal... Diego... últimamente con actitudes más positivas en casa, es decir, más risueño y alegre, tal vez también él se está replanteando algo...*

Acaso parezca un tanto intrascendente, pero ¿quién dijo que el cambio no puede empezar por ahí?

- *Conexión entre los informes y otras académicas*

“Buenas lectoras” son según Taylor y Bodgan (1992, 185) las que no temen formular comentarios críticos y no se toman demasiado tiempo para hacer la lectura. Afortunadamente, yo tengo que agradecer a las profesoras que leyeron los informes su calidad de “buenas lectoras”.

Una de las dudas que me inquietaban era si habría en los informes un cierto nivel de transferencia, es decir, si otras mujeres académicas además de las protagonistas encontrarían en ellos un reflejo, aunque fuera pálido o parcial de sus propias vidas profesionales, como yo lo encontraba con relación a mi propia vida.

¿Suscitarían los informes algún impacto en mujeres diferentes?

Para averiguarlo pedí la ayuda de mujeres en las que se combinaban características distintas de procedencia disciplinaria (comunicación, pedagogía, química, biología); de estado civil (solteras, casadas); de maternidad (con hijos, sin hijos, con otras responsabilidades familiares); de diferentes edades (entre los 30 y los 60 aproximadamente); tipo de instituciones (grandes, pequeñas); país (México, España) e incluso, de actividades específicas en la universidad (gestión, docencia, investigación).

Los comentarios recibidos de las distintas lectoras fueron amplios y variados. En todos los casos hubo entrevistas después de las lecturas, durante las cuales se iniciaron las aproximaciones personales, avivadas en buena medida por las inquietudes despertadas por los textos. Empecé entonces a adentrarme en nuevas vidas profesionales y a percibir que, efectivamente, los informes eran útiles en este sentido. Ayudaban a abrir la puerta a un cúmulo de experiencias y vivencias en las que se va reflejando la condición de mujeres, de trabajadoras, de profesionistas, de madres y de tantos otros roles que simultáneamente asumimos las mujeres. Pero, en ocasiones se iba un poco más allá de la anécdota, a la expresión de las desigualdades, a la formulación de preguntas y a aventurar algunas alternativas, como ideas sueltas, para cambiar las cosas.

Cada lectora hizo «su» interpretación, retomando aquello que conectaba más con su propio caso y situación actual. De esta manera, una profesora mexicana que es madre de un niño pequeño se centró en la problemática del papel de madre-académica, comentando los puntos de contacto entre ambos roles y las dificultades enfrentadas para cubrir satisfactoriamente los dos papeles. Otra académica, que se inicia en el competitivo ámbito de la investigación, retomaba la problemática de carácter político y las presiones que privan en la universidad por su forma de organización. Una profesora más hacía referencia al evidente trato desigual que en su medio existe entre las y los docentes, aludiendo también a las presiones familiares en torno a las elecciones profesionales. En otro caso, el valor e importancia de la docencia en la universidad era lo destacado, así como la problemática con las publicaciones y el financiamiento de proyectos.

El hecho de que cada persona haga su propia lectura, viene a ratificar lo dicho por Bruner (1990, 109) en el sentido de que “la validez es un concepto interpretativo, no un ejercicio de diseño metodológico.” Es así como al leer, se dan dos posibilidades distintas de «generalizar»: una está dada por la reflexividad y la otra por la capacidad para imaginar alternativas. Para el mismo autor, la reflexividad es la capacidad de mirar el pasado a la luz del presente y viceversa. Y la imaginación de alternativas se refiere a la búsqueda de opciones de actuación, de lucha y cambio personal. De esta manera, a partir de las lecturas y las reflexiones que éstas suscitan, puede apreciarse la validez de los estudios de caso, una validez que no es única sino múltiple y en distinto grado para cada lectora o lector.

Entre las diversas profesoras e investigadoras, que leyeron los informes de caso, los comentarios fueron amplios y variados. Como una pequeña muestra de

ellos, presento aquí los siguientes fragmentos, que en mi opinión ponen de manifiesto cómo la validez en un estudio interpretativo es subjetiva, es decir, depende de la persona que lee y, a partir de la lectura, reflexiona enlazando su experiencia con la experiencia contada:

*Quieras o no te sientes identificada. Lo que todas podemos compartir es que fuimos en contra, unas más, otras menos. Mi mamá me dijo que lo peor que le podía pasar era que uno de sus hijos estudiara letras... (Alejandra Rocha)*

*Esto (refiriéndose al plantel donde trabaja) es eminentemente machista. ¿Por qué los hombres de esta escuela no tienen ninguna responsabilidad y las mujeres las tenemos todas? Anelicia. Benita y yo somos profesoras de tiempo completo, y tenemos que ir todo el día, en la mañana e incluso en la tarde. Los hombres son Daniel, Esteban, Francisco, Gilberto y ... preguntame quién va... En las tardes no va ninguno y en las mañanas con trabajos se les encuentra... Dan sus clases, se están un ratito y se van... (Artemisa<sup>41</sup>)*

*Me hizo pensar en qué difícil tarea compaginar una cosa con otra: la vida profesional y familiar. Cómo poder quedar bien en tu casa y como profesionista, sobretodo como madre... (Carmen A. Santos)*

*A veces, en la necesidad de reafirmarte como persona y como profesionista, te excedes en las manifestaciones: cómo asimilas tareas para demostrar; porque constantemente hay que demostrar... Podemos ser considerados con los demás, pero nos cuesta serlo con nosotras mismas. (Sara L. Cruz)*

*Puedo ver a la persona, puedo sentirla... Cómo ella (Lupita) ha ganado legitimidad en su trabajo, me llama la atención. Es una mujer luchona, con coraje ante la vida, pero está en conflicto constante. (Karla Covarrubias)*

*Hacerse un espacio profesional cuesta mucho. Hay que sopesar el estilo de vida contra los costos de vida. Yo por un breve*

---

<sup>41</sup> Scudónimo.

*tiempo estuve en Medicina (como estudiante). Era una carrera que exigía demasiado sacrificio de la vida personal y yo no deseaba esto. (Karla Covarrubias)*

*Me ha hecho darme cuenta de hasta dónde hay vidas en cierta manera paralelas siendo distintas. Se llega a unos mismos presupuestos o se hace de una forma determinada por una manera de ser... La reflexión que ha hecho Laura es interesante. Es una interacción de lo personal y lo científico, de cómo se ha estado haciendo la ciencia... (Ma. José Prieto)*

*Ambas han tenido que enfrentarse a campos de acción que no eran como quisieran o habrían soñado, pero no lo han rehusado. La mejor postura personal ante los problemas es no caer en la frustración por las circunstancias, pero se necesita ser consciente. (Virtudes Moreno)*

*Mi situación familiar es otra. Yo no estoy casada, entonces, claro, no tengo el conflicto ése. He desarrollado mi vocación profesional... pienso que si me hubiera casado no hubiera seguido la carrera profesional. Y pienso que hubiera sido un conflicto, en algún momento hubiera tenido que hacer un paréntesis. (Virtudes Moreno)*

*Lo que más me gusta de Laura es la independencia que alcanza como persona, la madurez que alcanza, sin embargo, me da la impresión de que no vive su maternidad a fondo porque está condicionada por el trabajo, o sea, que no disfruta de la maternidad y yo he visto muchas compañeras con el mismo problema. (Virtudes Moreno)*

*Con el tema de las reuniones me identifico perfectamente. ¡Yo odio las reuniones!... muchas veces terminan en enfrentamientos o confrontaciones fuertes... deterioran muchísimo la convivencia... ¿Y por qué no las podemos transformar? Podemos ser capaces de reunirnos para algo positivo, ¿no? (Aura <sup>42</sup>)*

Además de numerosos comentarios acerca del contenido y sus experiencias las lectoras se preocuparon de facilitarme observaciones e incluso sugerencias para

<sup>42</sup> Scudónimo.

mejorar los informes: claridad, lógica, estructuración. En las conversaciones y a la luz de sus experiencias particulares salieron también elementos para ayudar a la interpretación, visiones de los hechos y relaciones que me habían pasado desapercibidas o a las que no había prestado mucha atención.

### 6.3. *La credibilidad de la investigación*

He dejado para el final de esta parte las cuestiones de credibilidad. De alguna manera, las he apuntado en los apartados anteriores, al dar cuenta de esa búsqueda por el rigor, la fidelidad y precisión que ha sido preocupación constante desde el momento mismo en que definía el proyecto de investigación y han permeado todo el proceso.

Uno de los mayores temores que se viven al realizar una investigación, al menos cuando una es novata, es que el trabajo sea juzgado inválido. Acaso en previsión de que el trabajo mereciera esa etiqueta, recurrí a las autoras y autores clásicos en investigación cualitativa en educación.

Goetz y LeCompte (1988) me ofrecían gran cantidad de recomendaciones y consejos, que me resultaban relativamente familiares porque conservaban hasta el vocabulario propio de la perspectiva positivista que yo sabía de antes, pero también porque mantenían las preocupaciones por la objetividad, la validez interna y externa, la confiabilidad. Era como buscar los equivalentes del esquema positivista para el naturalista.

De ahí pasé a revisar el trabajo de Yvonna Lincoln y Egon Guba (1985), que proponen una terminología diferente, pero recomiendan también muchos de los métodos que proponen los autores citados primero. Acaso la diferencia principal sea que Goetz y LeCompte insisten acerca de las fallas y problemas que pueden

introducirse por causa del investigador o los mismos participantes, mientras Lincoln y Guba dan relevancia al papel de los participantes en la confirmación de los hallazgos de la investigación.

También encontré otra perspectiva que da importancia central a la consideración de que no existen contextos neutros y por lo tanto no hay estudios neutros, cuestión que comparto. El investigador se implica como persona en la investigación y por lo tanto más que tratar de negar o contrarrestar los sesgos que introduce, lo incluye en el estudio. Esta perspectiva llamada posición crítica radical también usa más o menos los mismos métodos en busca de la validez, pero agrega la reflexión sistemática de modo que pueda revisarse cómo una teoría y concepciones previas pudieron en un momento dado afectar a la investigación. El instrumento clave aquí es el diario del investigador (Anderson, 1991).

En el desarrollo del trabajo he tratado de atender a las recomendaciones principales de los planteamientos mencionados, tomando como referente central el trabajo de Egon Guba (1989), ya que constituye una propuesta sistemática y organizada que recoge la experiencia de diversos estudios de carácter cualitativo en los cuales sus autores fueron introduciendo diversos tipos de controles para asegurar la validez.

Además de lo anterior, me parece que recupera acertadamente los elementos propuestos por otros metodólogos que enfatizan en uno u otro aspecto. Es así por ejemplo que la reflexión sistemática de la perspectiva crítica (Lather, 1986)<sup>43</sup> se puede corresponder con el ejercicio de reflexión y las pistas de revisión que propone Guba; o la triangulación que destaca Stake

---

<sup>43</sup> Cit. por Anderson 1991, 44-45.

(1995), e inicialmente definida por Denzin (1984)<sup>44</sup> es clave en el planteo de Guba. También en apoyo de esta elección hay diversos autores españoles que recuperan la propuesta, comentándola (F. Angulo, 1990; Fernández y Santos, 1992) y otros que la han aplicado con buenos resultados en investigaciones cualitativas recientes (R. Arnaus, 1993; J.L. Medina, 1996).

Siguiendo pues, la propuesta de E. Guba (1989, 148-165), he considerado los cuatro criterios principales que

Criterios <sup>45</sup>	Preocupaciones en cada criterio	Término naturalista	Métodos	
			durante la investigación:	después de la investigación
Valor de verdad	¿Cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para los sujetos y el contexto con los que se llevó a cabo la investigación?	Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo prolongado en un mismo lugar</li> <li>• Observación persistente</li> <li>• Juicio crítico de compañeros</li> <li>• <u>Triangulación</u></li> <li>• Recogida de materiales de adecuación referencial</li> <li>• <u>Comprobación con participantes</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la corroboración o coherencia estructural</li> <li>• Establecer adecuación referencial</li> <li>• Comprobaciones con los participantes.</li> </ul>
Aplicabilidad	¿Cómo determinar el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación particular, a otro contexto o con otros sujetos?	Transferibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestreo teórico</li> <li>• Recoger abundantes datos descriptivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Desarrollar descripciones minuciosas.</u></li> </ul>
Consistencia	¿Cómo determinar si los descubrimientos de una investigación se repetirían de modo consistente si se replicase la investigación con los mismos (o similares) sujetos, en el mismo (o similar) contexto?	Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos solapados</li> <li>• <u>Réplica paso a paso</u></li> <li>• <u>Establecer una pista de revisión</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de la dependencia por un observador externo</li> </ul>
Neutralidad	¿Cómo establecer el grado en el que los descubrimientos de una investigación sólo son función de los sujetos investigados y condiciones de la investigación, y no de las inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas, etc., del investigador?	Confirmabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulación</li> <li>• <u>Ejercicio de la reflexión</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de la confirmabilidad por un agente externo.</li> </ul>

<sup>44</sup> Cit. por Stake, 1995, 112 ; por Guba, 1989, 158.

<sup>45</sup> Félix Angulo (1990, 95) advierte del marcado sesgo positivista en los cuatro criterios. Guba en el trabajo en que los desarrolla lo hace comparando los criterios del paradigma racionalista con los del naturalista.

permiten acumular evidencia convincente de la credibilidad de la investigación llevada a término. He sintetizado la propuesta en el siguiente cuadro:

Según el mismo Guba, no todos los métodos y formas para satisfacer la credibilidad de la investigación son igualmente imprescindibles. De hecho, es bastante categórico al respecto de cuáles son los mínimos indispensables para poder dar crédito a una investigación naturalista. Estos mínimos son justamente los subrayados en el cuadro. En mi trabajo he procurado cubrir todos los mínimos propuestos por Guba, y también otros de los criterios apuntados, que expongo brevemente a continuación.

Acaso el empeño por atender satisfactoriamente todos los criterios de credibilidad que me fuera posible ha tenido una honda raíz en los miedos. Miedo a no ser suficientemente rigurosa en el trabajo por un lado, y por otro, a la pérdida de control de la subjetividad. El rigor y la sistematicidad en la investigación me parecen necesarios y deseables, la objetividad es importante, pero también lo es la subjetividad.

El vínculo entre el sujeto y el objeto que se busca conocer no debe romperse, pero he de reconocer que la tentación es fuerte y tiene su origen en la seguridad que brinda mantenerse a resguardo, el no quedar expuesta como investigadora. Superar este miedo es un proceso difícil pero necesario. Aquí he tratado de ponerlo de manifiesto por medio de trozos del diario de investigación y otros comentarios que recogen el avance y las dificultades para dejar escapar esa subjetividad ocultada por «científica», que sin embargo está profundamente imbricada en toda la investigación. Prueba de esa dificultad es que la inclusión se dió al reflexionar el cuestionamiento de la directora de tesis: *¿Y dónde está Sara en este proceso?* Originalmente me había limitado a una descripción pormenorizada de los crite-

rios de credibilidad seguidos, con pocas alusiones personales. Sigo temiendo caer en una sobre-subjetividad, pero ya soy capaz de expresarlo: algo he avanzado. También se expresa así la distancia que existe entre los valores declarados y las dificultades y resistencias internas para ponerlos en práctica. Pasó, con mi afiliación a la epistemología de la complejidad de Edgar Morin y a la investigación feminista, mientras por otro lado intento superar y cambiar mis aprendizajes previos desde una postura más positivista.

**Estancia prolongada en el campo.** El objetivo principal de esta práctica es superar las distorsiones que introduce la investigadora o investigador durante los primeros tiempos de estancia en el lugar de observación o de actividad de campo y que pueden derivar en cambios en los comportamientos habituales de las personas y situaciones observadas. La cantidad de tiempo idónea depende de muchos factores. En mi caso, las actividades de campo abarcaron un total de seis meses. Se trató de un periodo intenso de acercamiento a la realidad, propició rebasar pronto el rol de extraña, y acercarme progresivamente a las participantes y a otras personas que facilitaron información.

Guba (*Loc. cit.*) advierte que hay que evitar convertirse en nativo, porque esto también afecta a la toma de distancia y perspectiva. En mi caso tal vez esta parte fue difícil en el ámbito institucional, por estar familiarizada con el trabajo en una universidad. Esta condición me alertó, prácticamente desde que me planteé el proyecto: ¿Sería capaz de actuar como «marciana»? El reto era tratar de hacer visible lo que, por fuerza de la costumbre y la experiencia me había llegado a parecer invisible. Fue pues un proceso de «familiarización con el campo», pero al revés: aprender a tomar distancia. Fue todo un reto, creo que lo superé, y para ello me apoyé en una herramienta clave también para la dependencia y confirmabilidad: el diario.

Durante la estancia en el campo, se da un posicionamiento tanto dentro como fuera. En el primero se es «un poco nativa y en el segundo, un poco extraña, en combinaciones cuyas proporciones varían con las circunstancias, pero en los que la dualidad se mantiene. R. Arnaus (1993, 165) recoge fragmentos de un texto de N. Elías que ayuda a ver cómo el dentro/fuera son complementarios:

No se puede afirmar en un sentido absoluto que la actitud de una persona sea distanciada o comprometida —o, si se prefiere, ‘racional’ o ‘irracional’, ‘objetiva’ o ‘subjetiva’—... Normalmente el comportamiento de los adultos se encuentra dentro de una escala que oscila entre estos dos extremos... Más exactamente, la posibilidad de una existencia, de una convivencia ordenada se basa en la interrelación, en el pensar y el actuar, de impulsos comprometidos y de impulsos distanciados que se mantienen en ‘jaque’ unos y otros... Por eso, los términos “compromiso” y “distanciamiento” son términos completamente inútiles como herramientas del pensamiento cuando en ellos se quieren ver dos tendencias independientes del ser humano.

**Observación persistente.** Buscaba identificar lo que se iba repitiendo. Esto se apunta pronto, entre toda la maraña de notas, datos y comentarios; llega por distintas fuentes pero no se evidencia como importante o significativo hasta que una aprecia su regularidad, su aparición una y otra vez. Entonces se puede empezar a reconocer con más precisión y se va distinguiendo así, poco a poco, lo que a la larga resultará más significativo o más relevante en el marco amplio del trabajo. Esto no significa que de lo que se trata es de ir poniendo marcas en una lista de cotejo; lo que sucede es que en diferentes circunstancias, con distintas personas, se van repitiendo patrones y se van intuyendo luego relaciones entre ellos. Esto no sucede con observaciones esporádicas o con una sola entrevista, sino que es el re-

sultado de la continuidad que permite además, conocer de procesos porque se les ve transcurrir, a veces desde el inicio hasta el desenlace, a veces sólo partes de ellos.

En el caso de la profesora me tomó más tiempo ir arribando a una “saturación” de las observaciones —estuve cuatro meses en el trabajo de campo (incluyendo entrevistas, observaciones, etcétera)—; mientras en el de la investigadora me llevó menos tiempo ir apreciando al cabo de las semanas cómo las observaciones de sus actividades se repetían.

**Juicio de expertas y otras personas.** Ya me he referido antes a las lectoras de los informes de caso. Todas ellas académicas que desde diversas perspectivas revisaron los documentos y me hicieron observaciones que fueron consideradas en las versiones definitivas, pero que además, con sus comentarios propiciaron la contrastación con las experiencias de otras vidas profesionales, poniendo de manifiesto la transferibilidad de los informes a otras personas y otros contextos.

También he contado permanentemente con el juicio crítico de la directora de la tesis, quien ha jugado a la par distintos roles, desde el de «abogada del diablo» para sacar a la luz aspectos que no había yo entrevisto, hasta el señalamiento de puntos concretos a revisar, corregir, fortalecer.

**Triangulación.** Este elemento es clave en la credibilidad de la investigación naturalista (Stake, 1995; Guba, 1989; Angulo, 1990; Santos, 1993 ).

Guba, citando a Denzin dice de la triangulación:

“... una variedad de fuentes, diferentes investigadores, diferentes perspectivas (teorías) y diferentes métodos, se enfrentan unos a otros con el fin de contrastar los datos e interpretaciones.” (pag. 158)

En mi caso, la triangulación realizada la puedo sintetizar de la siguiente manera:

Métodos	Personas		Perspectivas teóricas consideradas
	Caso 1	Caso 2	
• Observación	• Investigadora	• Investigadora	Planteamientos feministas diversos; sociología: de las profesiones, de la educación, del conocimiento, etcétera; estudios de la práctica docente y vidas de profesoras y profesores; elementos de historia: de la vida privada, de la educación, etcétera Planteamientos epistemológicos y metodológicos.
• Entrevistas	• Académica	• Académica	
• Análisis de documentos	• Estudiantes	• Colegas	
	• Colegas	• Directivos de la institución	
• Fotografía	• Directivos de la institución	• Otros (hija, compañeros de clase)	
• Diario de investigación	• Otros (hijo, bibliotecario, secretarías, ayudantes)		

La triangulación de métodos es según Stake (1995, 114) la más reconocida y suelen considerarse tres principales, justamente los que he apuntado en primer lugar.

La intención ha sido en parte compensar la debilidad que puede tener un método con los aportes de otro (Guba, 1989, 160). Distintos métodos permiten también acceder a diferentes tipos de información. Así, por ejemplo, podía observar un suceso en una aula, pero no captar la opinión de una persona en torno a un tema en concreto, para eso era útil la entrevista. Esta estrategia cae ya en lo que Guba llama «métodos solapados» y apoya la dependencia de la investigación. De igual forma, las declaraciones realizadas en entrevista, podían contrastarse con las actividades concretas llevadas a cabo, identificando coincidencias, discrepancias, aspectos no considerados. Las traté al referirme a las técnicas o métodos de recolección de datos.

La triangulación de personas, realizada también en diferentes escenarios y circunstancias me permitió captar información desde distintas perspectivas, así como

complementar la que obtenía de las académicas que estudiaba, de mis observaciones, etcétera. Obvia decir que las figuras «estelares» eran Lupita y Laura, pero ocupando lugares preferentes en el reparto estaban algunas personas en cuyo ambiente se desarrollaban sus vidas profesionales y con las cuales ellas interactuaban cotidianamente en la universidad.

Por lo que hace a la triangulación de planteamientos teóricos, tomé como referencia a distintos autores y autoras a lo largo del trabajo. Principalmente, hubo lecturas de carácter metodológico que me ayudaron a orientarme en torno a los procesos de investigación en su conjunto y en relación con cuestiones puntuales. Fueron útiles otros estudios de caso consultados, esclarecedores en diversos sentidos (desde la estructura de los informes, hasta sus posibilidades, su alcance, sus aportaciones teóricas, etcétera). Fundamentales también los planteamientos que desde diferentes disciplinas ayudaron a enmarcar el tema de estudio y fueron lectura antecedente al trabajo. Por lo que respecta a las perspectivas teóricas para realizar la interpretación, proceden de diferentes disciplinas sociales y me ayudaron a dar significación cultural y simbólica a los casos. Principalmente los planteamientos feministas sobre diversos temas: aportaciones de la sociología de la educación y las profesiones, epistemología, historia, de antropología, psicología, pedagogía, así como los estudios de vidas docentes.

**Comprobación con participantes.** Fue elemento recurrente durante el tiempo de estancia en el campo, pero ha continuado durante las etapas posteriores de la investigación, no solamente a través de los procesos de negociación de los informes de caso, sino en la interpretación realizada después.

Al ser parte de mis objetivos de trabajo brindar a las participantes la posibilidad de reflexionar e interpretar

sus procesos de formación y desarrollo profesional, la comprobación con ellas ha sido fundamental, y se dio a través de las charlas cotidianas, en las sucesivas entrevistas cara a cara, por llamadas telefónicas y hasta vía *e-mail*.

Como Guba (1989, 159) dice:

El proceso de comprobación con los participantes es la acción aislada más importante que los investigadores pueden realizar, porque va al corazón del criterio mismo de credibilidad.

Al principio del trabajo de campo, la comprobación fue en forma de pequeñas observaciones y preguntas sueltas y, casi al final, en la última entrevista de cada caso, esta comprobación permitió aclarar dudas, en especial en puntos oscuros o donde parecía haber contradicción entre los datos. Más adelante, al entregar los borradores de los informes, se hicieron comentarios y repaso al trabajo realizado, considerando no sólo el contenido, sino aspectos de carácter ético importantes para las personas involucradas, para la investigación.

Laura y Lupita fueron pues, centrales en la validación del trabajo:

¿Qué tanto en mi descripción y análisis de la vida profesional de Lupita y Laura ellas se verán reflejadas? ¿No sucederá tal vez que consideren que los aspectos medulares no han sido dichos? ¿Se atreverían a decirme? Y si fuera así, ¿podría yo, desde los datos reunidos, buscar una interpretación distinta? ¿Qué imagen es finalmente la que debe aparecer: la que hace la investigadora o la de la participante? ¿Son igualmente válidas? Estas cuestiones me preocupan...(Diario. Marzo 28).

Finalmente no hubo problemas en ese sentido, porque ambas académicas se reconocieron e identificaron en los informes de caso, lo cual significaba que había logrado captar imágenes reales o cercanas a la reali-

dad de las vidas profesionales a las que me había acercado.

### **Corroboración estructural y adecuación referencial.**

Las contradicciones que se derivan de diferentes perspectivas y las que efectivamente existen en la vida de las personas debían mostrarse. Las contradicciones por carencia de datos, poca claridad e imprecisión en la información, hubieron de ser aclaradas y contrastadas con ayuda de diferentes personas y métodos de coleccionar información usados. Para ello el referente es el archivo de la investigación, integrado por los siguientes materiales: cassettes, fotografías, cuadernos de notas, transcripciones, con documentos variados, apuntes y el diario de investigación, principalmente.

La lectura de borradores y la reiterada vuelta a los datos ayudó a ir conformando informes coherentes cuya redacción se fue corrigiendo. A veces por insuficientes explicaciones o el dar por sabidos algunos datos que no habían visto la luz. Después de un tiempo de estar «metida en los casos», para mí los detalles no tenían problema, casi llegué a memorizarlos; en cambio para las lectoras, sin referencias previas y ajenas a todo el proceso de investigación, sí que eran perceptibles los errores. En este sentido el archivo convenientemente organizado es muy útil.

**Descripciones minuciosas.** La importancia dada al contexto a lo largo de todo el trabajo tiene como razón principal el reconocimiento de que los hechos sociales están en relación con él, de esta manera, por más esfuerzos que se hagan no encontraremos otro caso igual al de Lupita o al de Laura. Es muy probable en cambio —y de hecho lo he considerado implícitamente desde los mismos objetivos de la investigación— que otras personas con características similares y en contextos similares puedan encontrar en los casos estudiados elementos coincidentes con sus propias vidas y experien-

cias. Con esta expectativa en mente, he puesto atención a la descripción más o menos detallada de los contextos en que las vidas profesionales se inscriben, primero porque solamente así se comprenden, pero también dirigidos a otras personas que pudieran encontrar señales para decidir acerca de similitudes y diferencias con sus casos u otros casos conocidos.

**El ejercicio de reflexión y las pistas de revisión.** Estos dos procedimientos descansaron en el diario de investigación. Las notas cotidianas recogen la forma en que se fue realizando el proceso de principio a fin; también se guardan las introspecciones motivadas por los más variados sucesos en el campo, en relación con lecturas, con pláticas con otros colegas. Así, por ejemplo en enero me preguntaba:

*¿Debería cuestionarme porqué elegí hacer la investigación en áreas de conocimiento más objetivo, siendo yo de pedagogía? ¿Será que es como si tratara de reivindicarme, como si en lo íntimo creyera que ellas hacen la «verdadera» ciencia, o, por el contrario, como si buscara demostrar que lo que yo hago es también científico? ... El comentario de Laura en el sentido de que debería haber un largo periodo de observaciones es correcto, pero no puede ser mayor por motivos ajenos a la investigación. ¿No me estaré aferrando a esto también, en un intento por eliminar la angustia que un trabajo prolongado implica? Tal vez no sirvo para la investigación cualitativa...*

Más recientemente, en agosto, anotaba:

*Vuelven a asaltarme las dudas por la falta de tiempo: para hacer el proyecto, para la lectura previa, para que madurara todo. Es como si al haber acelerado todo el proceso se hubieran dejado muchas cosas en el camino. Estoy ante la disyuntiva de contarle o no. He hecho lo posible. ¿Será suficiente?*

Éstas y muchas otras notas constituyen pistas de revisión en el diario. Su existencia no evita las limitaciones (Schwartz y Jacobs),<sup>46</sup> pero permite conocerlas y valorarlas.

Hasta aquí, la crónica del proceso de investigación, y que ha sido para mí de fuerte aprendizaje y por lo tanto, un proceso de cambio personal.

---

<sup>46</sup> Cit. por M. A. Santos, 1993, 167.



## Referencias bibliográficas



- Acker, Sandra (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: NARCEA.
- Alonso Cano, Cristina (1992). *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Estudio de un caso*. Barcelona: Universidad de Barcelona [Tesis doctoral no publicada].
- Alonso Cano, Cristina (1995a). *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. La experiencia personal de un trabajo de campo*. Barcelona: Universidad de Barcelona [Manuscrito no publicado].
- Alonso Cano, Cristina (1995b). *La etnografía aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona [Manuscrito no publicado].
- Anderson, Gary L. (1991). *La validez de los estudios etnográficos: Implicaciones metodológicas*. En Mario Rueda Beltrán *et. al.* (Coords.). *El aula universi-*

taria. *Aproximaciones metodológicas* (pp. 35-51)  
México: CISE/ UNAM.

Angulo Rasco, J. Félix (1990). *El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: Un análisis metodológico*. En J.B. Martínez Rodríguez. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 95-110). Granada: Universidad de Granada.

Arnaus i Morral, Remei (1993). *Vida professional i acció pedagògica. A la reserca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Barcelona: Universidad de Barcelona [Tesis doctoral no publicada].

Arnaus, Remei; Contreras, José (1995). *El compromís ètic en la investigació etnogràfica*. Temps d'Educació, 14, 33-60.

Arnaus, Remei; Pérez de Lara, Nuria (1994). *Discursos crítics, pràctiques ètiques. Repensant la funció docent a la Universitat*. Temps d'Educació, 12, 277-293.

Barquet, Mercedes (1991). *El estado actual de los estudios de género: Un breve recorrido por la teoría feminista*. Casa de las Américas, XXXI (183), 19-25.

Beaumont, J.F.(1995, Mayo 2). *La fiebre del oro electrónico*. El País, p. 26.

Becker, Howard S. (1ª Ed. 1978; 1986). *¿Dicen la verdad las fotografías?* En T.D. Cook y Ch. S. Reidhardt. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 148-170). Madrid: Morata.

Blikem, S.K. (1987). *Duty in the Great Field of Labor*:

*perspectives from women teachers, 1802-1890*. Comunicación educativa. Washington, DC.

- Bloom, Lynn Z. (1992). *Theaching College English as a Woman*. *College English*, 54(7), 818-826.
- Bristor, Julia M. (1993). *A Chilly Campus Climate: One Woman's History*. *Educational Research*, 74(1), 27-28.
- Bruner, Joaquín (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Ed.
- Butt, Richard et. al. (1992). *Collaborative Autobiography and the Teacher's Voice*. En Ivor F. Goodson (Ed.). *Studying Teachers' Lives* (pp. 51-98). New York: Teachers College Press/Columbia University.
- Campbell, Donald T.; Stanley, Julian S. (1ª Ed. 1966; 1988). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Bs. As.: Amorrortu.
- Casey, Kathleen (1992). *Why do Progressive Women Activists Leave Teaching? Theory, Methodology and Politics in Life-History Research*. En Ivor F. Goodson. *Studying Teachers' Lives* (pp. 187-208). New York: Teachers College Press/ Columbia University.
- Casey, Kathleen; Apple, Michael W. (1992). *El género y las condiciones de trabajo del profesorado: El desarrollo de su explicación en América*. *Educación y Sociedad*, 10, 7-21.
- Castrejón Diez, Jaime (1982). *El concepto de universidad*. México: Océano.
- Chodorow, Nancy J. (1995). *Gender as a Personal and Cultural Construction*. *Signs: Journal of Women and Cultural Society*, 20(3), 516-545.

- Coe, David E. (1991). *Levels of Knowing in Ethnographic Inquiry*. *Qualitative Studies in Education*, 4(4), 313-331.
- Cook, T.D.; Reichardt, Ch. S. (1ª Ed. 1982; 1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coombs, Philip H. (Coord.) (1991). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, Norman K. (1989). *Interpretive Biography*. California: SAGE.
- Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE.
- Devereux, George ((1ª Ed. 1977; 1994). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Doering, L. (1992). *Power and Knowledge in Nursing: A Feminist Poststructuralist View*. *Advances in Nursing Science*, 14(4), 24-33.
- Donmoyer, Robert (1991). *Argumentos para la investigación de estudios de casos: Redefinición de conceptos de validez interna y externa*. En Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (Coords.). *Investigación etnográfica en educación* (pp. 65-86). México: UNAM.
- Ellsworth, J.H. (1994). *Education on the Internet*. Indianapolis, IN: SAMS Publishing.
- Evertson, C.M.; Green, J.L. (1989). *La observación como indagación y método*. En M.C. WITTROCK

- (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y observación* (pp. 306-370). Barcelona: Paidós/MEC.
- Fernández Sierra, Juan; Santos Guerra, Miguel Ángel (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Granada: Aljibe.
- Fontana, Andrea; Frey, James H. (1994). *Interviewing: The Art of Science*. En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Fraase, Michael (1993). *The Mac Internet. Tour Guide*. Chapel Hill, NC: Ventura Press Inc.
- Gadamer, H.G. (1ª Ed. 1976; 1981). *Reason in the age of the science*. Cambridge, MS: MIT Press.
- Gallart, María Antonia (1995). *Educación y trabajo de la mujer: género y estrategias de vida*. Educación y trabajo, 1(6), 11-14.
- Geertz, Clifford (1ª Ed. 1973; 1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: GEDISA.
- Giddins, P. (1984). *When and Where I Enter: The impact of black women on race and sex in America*. New York: William Morrow & Company.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gilligan, Carol (1977). *In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality*. Harvard Educational Review, 4, 481-517.
- Gilligan, Carol (1ª Ed. 1982; 1985). *La moral y la teo-*

ría. *Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

Giroux, Henry A. (1987). *La formación del profesorado y la ideología del control social*. *Revista de Educación*, 284, 53-76.

Goetz, J.P.; LeCompte, M.D. [1984] (1ª Ed. 1984; 1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goodson, Ivor (1983). *The Use of Life Histories in the Study of Teaching*. En M. Hammersley (Ed.). *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues* (pp. 129-154). Chester: Ed. Material.

Goodson, Ivor F. (1991). *Sponsoring the Teacher's Voice: teachers' lives and teacher development*. *Cambridge Journal of Education*, 21(1), 35-45.

Goodson, Ivor F. (1992a). *Studying Teachers' Lives. An Emergent Field of Inquiry*. En Ivor F. Goodson (Ed.). *Studying Teachers' Lives* (pp. 1-17). New York: Teachers College Press/Columbia University.

Goodson, Ivor F. (1992b). *Studying Teachers' Lives. Problems and Possibilities*. En Ivor F. Goodson (Ed.). *Studying Teachers' Lives* (pp. 234-249). New York: Teachers College Press/Columbia University.

Guba, Egon G. (1ª Ed. 1981; 1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. Gimeno S. y A. Pérez G., *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Guba, Egon G.; Lincoln, Yvonna S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En Norman Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of*

*Qualitative Research* (pp. 105-117). California: SAGE.

Hamilton, David (1ª Ed. 1980; 1989). *Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación*. En J. Gimeno S. y A. Pérez G., *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 139-147). Madrid: Akal/ Universitaria.

Hammer, Dean; Wildavsky, Aaron (1990). *La entrevista semi-estructurada de final abierto. Historia y fuente oral*, 4 (No. monográfico: Entrevistas... ¿para qué?), 23-61.

Hammersley, Martyn (1992). *Some Reflections on Ethnography and Validity*. *Qualitative Studies in Education*, 5(3), 195-203.

Haraway, Donna (1988). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. *Feminist Studies*, 14(3), 575-596.

Harding, Sandra (Ed.)(1987). *Feminism and Methodology. Social Science Issues*. Bloomington, IN: Indiana University Press/Open University Press.

Harding, Sandra (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Buckingham, UK: Open University Press.

Hargreaves, Andy (1994). *Dissonant Voices: Teachers and the Multiple Realities of Restructuring*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LU.

Harper, Douglas (1994). *On the Authority of the Image: Visual Methods at the Crossroads*. En Norman

Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 403-412). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Hoffman, N. (1981). *Women's "true" profession: Voices from the History of Teaching*. New York: The Feminist Press.

Huberman, Michael A.; Miles, Matthew B. (1994). *Data Management and Analysis Methods*. En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444), Thousand Oaks, CA: SAGE.

Inclán, Catalina (1992). *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*. México: CISE/UNAM.

Izquierdo, María Jesús (1994, enero). *Sistema sexo/género y valores: perspectiva materialista*. Ponencia presentada en la jornada sobre «Género y valores. Incidencia del género y de los valores en los trabajos de investigación», Vitoria-Gasteiz.

Lerner, G. (1973). *Black Women in White America: A documentary history*. New York: Vintage Books.

Lerner, G. (1979). *The lady and the mill girl: Changes in the status of women in the Age of Jackson, 1800-1840*. En N. Cott y E. Pleck (Eds.). *A heritage of her Own Towards a new social history of American women*. New York: Simon & Schuster.

Lincoln, Yvonna; Guba, Egon (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE.

Lofland, John; Lofland, Lyn H. (1984). *Analysing Social Settings. A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. California: Wadsworth.

- Martínez Rodríguez, Juan Bautista (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Medina Moya, José Luis (1996). *La pedagogía del cuidado: racionalidad, tradición y poder en el curriculum de enfermería. Un estudio interpretativo*. Barcelona: Universidad de Barcelona. [Tesis doctoral no publicada].
- Moreno Sardá, Amparo (1982). *Huellas de mujer en el pasado. Reflexiones en torno y a partir del androcentrismo en "La historia"*. En Grupo de Estudios de la Mujer/Depto. de Sociología, *El sexismo en la ciencia* (pp. 167-217). Barcelona: I.C.E./ Universidad Autónoma de Barcelona.
- Morin, Edgar (1ª Ed. 1977; 1981). *El método: Vol.I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, Edgar (1ª Ed. 1982; 1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA.
- Olesen, Virginia (1994). *Feminisms and Models of Qualitative Research*. En N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 158-174). California: Sage.
- Pagano, Robert R. (1ª Ed. 1998; 1999). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. México: International Thomson Eds.
- Pérez Cavana, Ma. Luisa (1995). *Una década de epistemología feminista: Objetivos, logros, paradojas, retos*. En Carmela Sáenz Rueda (Coord.).

- Invisibilidad y presencia* (pp. 77-87). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Personal Narratives Group (Ed.) (1989). *Interpreting Women's Lives. Feminist Theory and Personal Narratives*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Plai Molins María (1994). *Orientaciones de tesis*. Manuscrito, Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Rabinow, Paul (1992). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Barcelona: Júcar Universidad.
- Ramos, María Dolores (1993). *Mujeres e historia. Reflexiones sobre las experiencias vividas en los espacios públicos y privados*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rangel Guerra, Alfonso (1ª Ed. 1979; 1983). *La educación superior en México*. México: El Colegio de México.
- Reinharz, Shulamit (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Rincón Igea, Delio del (1995). *Análisis de datos cualitativos en la investigación*. [Dossier de la asignatura] Barcelona: M.I.D.E./Universidad de Barcelona.
- Riquer, Florinda (1992). *La identidad femenina en la frontera entre la conciencia y la interacción social*. En Ma. Luisa Tarres (Coord.). *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa* (pp. 51-64). México: El Colegio de México.
- Sánchez Torres, Ana (1989). *Epistemología feminista*.

*Epistemología de la complejidad*. Valencia: Universidad de Valencia. [Tesis doctoral no publicada].

- Sánchez, Ana (1991). La masculinidad en el discurso científico: aspectos epistemológico-ideológicos. En Lola Luna (Comp.), *Mujeres y sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos* (pp.167-176). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Santos, Miguel Ángel (1ª Ed. 1990; 1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal Universitaria.
- Schiebinger, Londa (1987). The History and Philosophy of Women in Science: a Review Essay. *Sings: Journal of Women in Culture and Society*, 12(2), 305-332.
- Schwartz, Howard; Jacobs, Jerry (1984). *Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Simons, Helen (1996). *The Paradox of Case Study*. *Cambridge Journal of Education*.
- Smith, John K. (1992) *Interpretative Inquiry: A Practical and Moral Activity*. *Theory Into Practice*, XXXI(2), 100-106.
- Smith, Louis M. (1994). Biographical Method. En N.K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 286-305). California: Sage.
- Stake, Robert (1994). Case Studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). California: Sage.
- Stake, Robert E. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: SAGE.

- Stenhouse, L. (1ª Ed. 1985; 1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1990). *Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y la evaluación*. En Juan B. Martínez Rodríguez (Ed.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 69-83). Granada: Universidad de Granada.
- Sterling, D. (Ed.) (1984). *We are Your Sisters: Black Women in the Nineteenth Century*. New York: W.W. Norton & Company.
- Stivers, Camila (1993). *Reflections on the Role of Personal Narrative in Social Science*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 18(2), 408-425.
- Taylor, S.J.; Bodgan, R. (1ª Ed. 1984; 1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Weiner, Gaby (1994). *Feminisms in Education. An Introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Wolcott, Harry F. (1990). *Writing up Qualitative Research*. California: SAGE.
- Wolcott, Harry F. (1994). *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis, and Interpretation*. California: SAGE.
- Woods, Peter (1987). *Life Histories and Teacher Knowledge*. En John Smith (Ed.). *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge* (pp. 121-135). London: The Falmer Press.

Woods, Peter (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

Woods, Peter; Hammersley, Martyn (Comps.) (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos.



**ESTUDIO DE CASOS**  
Crónica de un proceso de investigación  
con perspectiva de género

Se terminó de imprimir en enero de 2003  
con un tiraje de 1000 ejemplares

Participaron en la edición  
Michel Torres, Gloria González, corrección / Carmen Millán, diseño /  
Inés Sandoval, cuidado de la edición



# ESTUDIO DE CASOS

**Crónica de un proceso de investigación con perspectiva de género**

Universidad de Colima

**Dr. Carlos Salazar Silva, Rector / Dr. Justino Pineda Larios, Secretario General /  
Lic. Juan Diego Suárez Dávila, Coordinador General de Extensión Cultural /  
Lic. Guillermina Araiza Torres, Directora General de Publicaciones**

**E**studio de casos constituye un fragmento de la tesis doctoral de Sara Gricelda Martínez Covarrubias, titulada, *Mujeres académicas y vida profesional. Dos estudios de caso*, defendida en la Universidad de Barcelona a finales de 1996. El lector encontrará en este libro, el entramado metodológico de la tesis como un texto independiente, en el que comparecen Lupita, una profesora universitaria del área médica y Laura, una investigadora del área agropecuaria, académicas de una universidad mexicana. Es un documento planeado de forma "transparente" dirigido principalmente a estudiantes de posgrado en vías de preparar su trabajo de investigación.

Sara Gricelda Martínez Covarrubias, apuesta en este libro por el estudio de casos ya que va unido a la idea de que el mundo que vivimos es problemático, lo creamos y re-creamos, configurándolo con arreglo a factores materiales externos y a relaciones que mantenemos con los demás.

Sara Gricelda Martínez Covarrubias, nacida en Tijuana, B. C., radicada en Colima desde 1975. Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora en la Facultad de Pedagogía desde 1987. Con algunas publicaciones en los temas de: educación y mercado de trabajo, evaluación educativa, trayectoria escolar en posgrado, género y educación.



UNIVERSIDAD DE COLIMA

ISBN 970692116-8



9 789706 921161